



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE PROCESSOS INSTITUCIONAIS

FABÍOLA PESSOA DA CUNHA

**DESEMPENHO ACADÊMICO: ESTUDO SOBRE UMA ESTRATÉGIA
INSTITUCIONAL DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA**

NATAL
2020

FABÍOLA PESSOA DA CUNHA

DESEMPENHO ACADÊMICO: ESTUDO SOBRE UMA ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL
DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

Trabalho final de mestrado profissional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Processos Institucionais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Institucional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cynara Carvalho de Abreu.

NATAL
2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras
e Artes - CCHLA

Cunha, Fabiola Pessoa da.

Desempenho acadêmico: estudo sobre uma estratégia institucional de orientação acadêmica / Fabiola Pessoa da Cunha. - Natal, 2020.

147f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Processos Institucionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Cynara Carvalho de Abreu.

1. Ensino Superior - Dissertação. 2. Acompanhamento Pedagógico - Dissertação. 3. Orientação Acadêmica - Dissertação. 4. Desempenho Acadêmico - Dissertação. I. Abreu, Cynara Carvalho de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 35:378

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

FABÍOLA PESSOA DA CUNHA

DESEMPENHO ACADÊMICO: ESTUDO SOBRE UMA ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL
DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

Trabalho final de mestrado profissional
apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Gestão de Processos Institucionais, da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
– UFRN, como requisito final para a obtenção
do título de Mestre.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cynara Carvalho de Abreu

Orientadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof.^a Dr.^a Fernanda Rodrigues Mittelbach

Membro Externo ao Programa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof.^a Dr.^a Daniela Alessandra Uga

Membro Externo

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ensina diariamente sobre a capacidade de ser melhor a cada dia.

À minha família, que sempre foi fonte de incentivo para meu crescimento, independente do quanto teriam que lutar junto comigo. Destaco aqui todo apoio recebido dos meus pais, José Nazareno da Cunha e Maria das Graças Pessoa da Cunha, e do meu esposo, Kadidson Maykel Galvão de Oliveira, os quais participaram direta e indiretamente desse processo. Como também à minha filha Helena, na qual reconheço a ausência sentida em muitos momentos do seu desenvolvimento infantil.

Aos professores, importantes colaboradores no progresso vivenciado durante esses dois anos. Eles que me proporcionaram uma rica experiência pessoal e profissional. Aqui destaco a participação da minha orientadora, Cynara Carvalho de Abreu, desde o acolhimento, com muito carinho, da proposta inicial do estudo, e por ter me guiado no seu aperfeiçoamento.

Aos colegas de turma, com quem compartilhei um ambiente de convívio saudável, com pleno equilíbrio entre o comprometimento e a descontração, o que aliviava a fadiga por vezes sentida. Em especial, às amigas Neyjmm de Fátima Medeiros e Angélica Andrade Ferreira de Melo, com quem compartilhei mais do que aprendizados acadêmicos.

Aos amigos da PROGRAD por todo apoio oferecido nessa caminhada, pelo incentivo e cooperação. É gratificante fazer parte dessa grande equipe.

Aos participantes da pesquisa, por fundamental colaboração refletida no fecundo material de estudo.

Por fim, à UFRN, pela intensa defesa da educação e por reconhecer a importância da qualificação e da participação dos seus colaboradores no desenvolvimento institucional.

RESUMO

Nas últimas décadas o sistema de acesso ao ensino superior no Brasil passou por grandes transformações motivadas por políticas educacionais de ampliação e expansão das Instituições de Ensino Superior – IES e democratização no acesso dos estudantes. Tudo isso contribuiu para a diversificação do público ingressante, circunstância que associada ao processo de integração dos novos estudantes a esse nível de ensino tem exigido das IES maior dedicação no acolhimento e acompanhamento dos discentes até a conclusão do curso. Nesse contexto, os índices de retenção e de evasão se tornaram ainda mais relevantes para os estudos que buscam alternativas para o combate dessa problemática, nos quais as estratégias pedagógicas têm se apresentado como ferramentas importantes. Em consonância com essa temática, esse estudo objetivou analisar o denominado Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA, uma estratégia institucional da UFRN voltada para o acompanhamento de estudantes com baixo desempenho acadêmico. Para a realização deste diagnóstico foram disponibilizados formulários eletrônicos aos discentes, orientadores acadêmicos e coordenações dos Cursos presenciais de Ciências e Tecnologia e Pedagogia/Centro de Educação. Os resultados demonstraram que dificuldades vivenciadas no ensino médio foram determinantes para o baixo desempenho acadêmico da maioria dos discentes, e isso ocorre principalmente entre os 1º e 3º semestres do curso. Contudo, a carência de informações sobre o apoio institucional por meio do RODA, tem interferido no desenvolvimento das atividades voltadas à recuperação desses estudantes que, permanecendo nessa condição, se mostraram desmotivados, pressionados e adoecidos. Em contrapartida, a maior parte dos docentes relatou sobrecarga ao unir atividades da docência com as atividades previstas para o papel de orientadores acadêmicos, e a relação orientador-orientando parece não estar funcionando como esperado. A associação dos dados coletados permitiu ainda a identificação de fragilidades e potenciais do referido regime, e as melhorias recomendadas pelos participantes incluíram principalmente o uso de recursos tecnológicos que possam facilitar a comunicação entre os envolvidos e o cumprimento das atividades de orientação acadêmica. No que tange a investigação sobre a contribuição dessa estratégia pedagógica para a trajetória acadêmica dos discentes, observou-se que, dentre os registros de discentes que foram retirados do regime a cada período letivo, o quantitativo dos que superaram suas dificuldades acadêmicas foi predominantemente superior aos cancelamentos ocorridos no mesmo período, o que pode indicar uma contribuição do regime. Contudo, para o processo de integralização curricular, constatou-se que a excessiva maioria das integralizações, relativas ao mesmo grupo analisado, não ocorreu no prazo padrão do curso, sinalizando uma retenção acentuada e o que pode parecer uma não efetividade do RODA nesse aspecto. Por fim, de modo geral, acredita-se que o regime é aceito como estratégia pedagógica de apoio institucional, porém, requer ponderação diante de algumas propostas de ajustes.

Palavras-chave: Ensino Superior. Acompanhamento Pedagógico. Orientação Acadêmica. Desempenho Acadêmico.

ABSTRACT

The access system to higher education in Brazil has been through major transformations in recent decades. Such transformations are motivated by educational policies related to expansion of Higher Education Institutions (HEIs) and the democratization in students' access. All of this contributed to the diversification of incoming students, a circumstance that is associated with the process of integration of new students at this level of education and that has demanded from the HEIs greater dedication to the welcoming and monitoring of students until their graduation. In this context, both retention and dropout rates have become even more relevant to studies that seek alternatives to combat those issues and in which pedagogical strategies have been presented as important tools. Following such topic, this study aims analyze which is called Academic Performance Observation Regime (RODA, in Portuguese), an institutional strategy adopted by UFRN for the monitoring of students with poor academic performance. In order to conduct a proper investigation, electronic forms were made available to students, academic advisors and coordinators of both Science and Technology and Pedagogy/Education Center courses. The results revealed that difficulties experienced in high school were decisive to the poor performance of most students, and this happens specially between the first and third semesters of their courses. Nevertheless, the absence of information on the RODA has interfered in the conduct of activities related to the students' retaking, who have felt demotivated, pressured, and ill under such condition. On the other hand, most professors have reported being overwhelmed with conjoining teaching activities with the activities planned for the academic advisor's role, and that the relationship between advisor and advisee does not seem to have worked as expected. The association of the collected data also allowed to identify both weaknesses and potentials of RODA and the recommended improvements by the participants included mainly the use of technological resources that may facilitate both communication between the involved ones and fulfillment of academic advising activities. Regarding the investigation of the contribution of this pedagogical strategy to the students' academic trajectory it was observed that, among the records of students who were removed from the regime at each school term, the number of those who overcame their academic difficulties was predominantly higher than the cancellations that occurred in the same period, which may indicate a contribution from the regime. However, to curricular integration process, it was found that the excessive majority of integrations related to the same group analyzed did not occur within the standard term of the course, signaling a marked retention and it may seem ineffectiveness of RODA in this condition. At last, RODA is accepted as a pedagogical strategy for institutional support, although it requires considerations through some adjustment proposals.

Keywords: Higher Education. Pedagogical Monitoring. Academic Advising. Academic Performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Média das proporções de discentes inseridos no RODA.....	55
Figura 2 – Etapas de uma pesquisa diagnóstica	59
Figura 3 – Concluintes no prazo padrão do curso por período letivo	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de vagas para ingresso em cursos presenciais no ensino superior por categoria administrativa das IES	30
Gráfico 2 - Número de inscritos em processos seletivos para ingresso em cursos presenciais no ensino superior por categoria administrativa das IES	30
Gráfico 3 - Relação candidatos/nº de vagas em cursos presenciais no ensino superior, por categoria administrativa das IES	31
Gráfico 4 - Proporção de discentes por faixa etária.....	66
Gráfico 5 - Distribuição percentual de estudantes trabalhadores e não trabalhadores – Pedagogia/CE	68
Gráfico 6 - Distribuição percentual de estudantes trabalhadores e não trabalhadores – C&T/ECT	68
Gráfico 7 - Tipo de escola que cursou o ensino médio – Pedagogia/CE	69
Gráfico 8 - Tipo de escola que cursou o ensino médio – C&T/ECT	69
Gráfico 9 - Proporção de estudantes com dificuldades em conteúdos durante o período escolar que refletiram no curso superior	70
Gráfico 10 - Participação em atividades acadêmicas não obrigatórias – Pedagogia/CE	71
Gráfico 11 - Participação em atividades acadêmicas não obrigatórias – C&T/ECT	72
Gráfico 12 - Cancelamentos dos discentes inseridos no RODA em 2015.2, vinculados ao Curso de C&T/ECT, ao longo dos períodos letivos.....	113
Gráfico 13 - Trajetória dos discentes inseridos no RODA em 2015.2, vinculados ao Curso de C&T/ECT	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Etapas da investigação.....	56
Quadro 2- Dados de acesso dos participantes aos respectivos formulários eletrônicos	58
Quadro 3 - Objetivos do estudo e respectivos instrumentos/técnicas de coleta de dados	62
Quadro 4 - Justificativas quanto à compatibilidade entre o papel do orientador acadêmico e a docência.....	103
Quadro 5 - Opinião de um(a) orientador(a) acadêmico(a) sobre o artigo 318 do Regulamento de Graduação	104
Quadro 6 - Quadro resumo “Experiência com o RODA”	110
Quadro 7 – Quadro resumo “Experiência com a orientação acadêmica”	111
Quadro 8 – Quadro resumo “Percepção sobre o RODA”	111
Quadro 9 - Potencialidades e fragilidades do RODA com base nos resultados obtidos	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de IES entre os anos de 1980 e 2010, por categoria administrativa	25
Tabela 2 - Número de vagas ofertadas em processos seletivos de ingresso para cursos presenciais de graduação entre os anos de 1980 e 2002, por categoria administrativa	25
Tabela 3 - Proporção de ingressantes por categoria administrativa, entre os anos de 2002 e 2018.....	31
Tabela 4 - Quantidade de discentes no RODA por período letivo e por Centro/Unidade Acadêmica Especializada *	54
Tabela 5 - Distribuição dos participantes	65
Tabela 6 - Proporção de discentes por faixa etária	66
Tabela 7 - Percentual de discentes por gênero.....	67
Tabela 8 - Percentual de discentes por cor ou raça	67
Tabela 9 - Primeira opção de curso para discentes de C&T.....	70
Tabela 10 - Nível de conhecimento dos discentes sobre o RODA	72
Tabela 11 - Primeira experiência dos discentes de C&T com o RODA	74
Tabela 12 - Motivos da inserção dos discentes de C&T no RODA	74
Tabela 13 - Período letivo de inserção dos discentes de C&T no RODA.....	76
Tabela 14 - Permanência dos discentes de C&T no RODA.....	76
Tabela 15 - Motivos apontados pelos discentes de C&T para seus desempenhos acadêmicos	76
Tabela 16 - Vivência dos discentes de C&T com outros serviços de apoio institucional	78
Tabela 17 - Relação dos discentes do Curso de C&T com seus orientadores acadêmicos	79
Tabela 18 - Iniciativa para orientação acadêmica – discentes C&T	79
Tabela 19 - Cumprimento das orientações acadêmicas	80
Tabela 20 - Intercomunicação entre orientandos e orientadores para os discentes C&T	80
Tabela 21 - Avaliação dos discentes de C&T quanto aos atuais meios de comunicação com seus orientadores acadêmicos.....	81
Tabela 22 - Preferência dos discentes de C&T quanto aos meios de comunicação com seus orientadores	82
Tabela 23 - Compromisso dos discentes de C&T com as orientações acadêmicas	82
Tabela 24 - Opinião dos discentes com base na quantidade de orientações acadêmicas.....	83
Tabela 25 - Representação do RODA para os discentes do Curso de C&T.....	87
Tabela 26 - Tempo de serviço docente.....	90
Tabela 27 - Quantidade de turmas nas quais leciona	91

Tabela 28 - Conhecimento dos procedimentos previstos no Regulamento de Graduação	91
Tabela 29 - Quantidade de orientandos por orientador	92
Tabela 30 - Cumprimento de reuniões periódicas	94
Tabela 31 - Definição de estratégias para recuperação acadêmica.....	94
Tabela 32 - Alerta quanto ao risco de cancelamento do curso	94
Tabela 33 - Adoção de outros mecanismos de reforço acadêmico	95
Tabela 34 - Acompanhamento dos orientadores junto aos professores	95
Tabela 35 - Vivência dos orientadores acadêmicos com outros serviços de apoio institucional	96
Tabela 36 - Iniciativa para orientação acadêmica – orientadores acadêmicos	97
Tabela 37 - Realização das orientações acadêmicas por iniciativa dos orientadores	97
Tabela 38 - Realização das orientações acadêmicas por iniciativa dos orientandos	98
Tabela 39 - Realização das orientações acadêmicas por iniciativa dos orientandos	98
Tabela 40 - Intercomunicação orientandos e orientadores – orientadores acadêmicos	99
Tabela 41 - Influência do meio de comunicação na participação – orientadores acadêmicos .	99
Tabela 42 - Interesse dos discentes nas orientações acadêmicas – orientadores acadêmicos	100
Tabela 43 - Autoanálise dos orientadores acadêmicos diante da normativa institucional	102
Tabela 44 - O papel do orientador acadêmico e a docência	102
Tabela 45 - Representação do RODA para os orientadores acadêmicos	105
Tabela 46 - Trajetória dos discentes inseridos no RODA em 2015.2, vinculados ao Curso de C&T/ECT, que deixaram de ter seus registros no regime	115

LISTA DE SIGLAS

CAENE	Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
CB	Centro de Biociências
CCET	Centro de Ciências Exatas e da Terra
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE	Centro de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
DOU	Diário Oficial da União
EAJ	Escola Agrícola de Jundiá
ECT	Escola de Ciências e Tecnologia
EMCM	Escola Multicampi de Ciências Médicas
EMUFRN	Escola de Música da UFRN
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Escola da Saúde
FACISA	Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi
IEPL	Índice de Eficiência em Períodos Letivos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IMD	Instituto MetrÓpole Digital
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral
PROUNI	Programa Universidade para Todos

RODA	Regime de Observação do Desempenho Acadêmico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIA	Secretaria de Inclusão e Acessibilidade
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SINFO	Superintendência de Informática da UFRN
TCG	Taxa de Conclusão dos cursos de graduação
TCU	Tribunal de Contas da União
UAE	Unidades Acadêmicas Especializadas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivo Geral	21
1.2 Objetivos específicos	21
2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO ANTE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ...	22
2.1 O ensino superior na UFRN e o apoio institucional ao discente	40
3. A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR	43
3.1 O Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA	50
4. MÉTODO	53
4.1 Caracterização do <i>locus</i> e do universo da pesquisa	54
4.2 Etapas da investigação	56
4.3 Caracterização da pesquisa diagnóstica	59
4.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados	61
4.5 Procedimentos éticos da pesquisa	64
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
5.1 Resultados relativos aos discentes	66
5.1.1 Perfil Discente	66
5.1.2 Percurso estudantil do discente até o início do curso de graduação.....	69
5.1.3 Experiência do discente com o RODA.....	72
5.1.4 Experiência do discente com a orientação acadêmica.....	78
5.1.5 Percepção do discente sobre o RODA.....	85
5.2 Resultados relativos aos orientadores acadêmicos	90
5.2.1 Perfil docente.....	90
5.2.2 Experiência do(a) orientador(a) com o RODA	91
5.2.3 Experiência do(a) orientador(a) acadêmico(a) com a orientação acadêmica no RODA.....	93
5.2.4 Percepção do(a) orientador(a) acadêmico(a) sobre o RODA	102
5.3 Resultados relativos às coordenações dos cursos	108

5.3.1 O contexto da orientação acadêmica no curso	108
5.3.2 Percepção da coordenação sobre suas atribuições no RODA.....	109
5.3.3 Percepção da coordenação sobre o RODA	110
5.4 Resumo das ideias centrais dos grupos participantes do estudo.....	110
5.5 Potencialidades e fragilidades do RODA.....	112
5.6 Influência do RODA na trajetória acadêmica dos discentes.....	112
5.7 O RODA e a integralização curricular no prazo padrão do curso	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
6.1 Propostas de intervenção.....	120
6.2 Limitações da pesquisa.....	123
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO ÀS COORDENAÇÕES DOS CURSOS DE C&T/ECT E PEDAGOGIA/CE DA UFRN	132
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO AOS ORIENTADORES ACADÊMICOS DOS CURSOS DE C&T/ECT E PEDAGOGIA/CE DA UFRN	136
APÊNDICE C – FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO AOS DISCENTES DOS CURSOS DE C&T/ECT E PEDAGOGIA/CE DA UFRN	142

1. INTRODUÇÃO

O acesso ao Ensino Superior no Brasil, apesar da ampliação vivenciada nas últimas décadas, ainda oferece barreiras para o ingresso dos estudantes, sobretudo diante da grande quantidade de egressos do ensino médio, quando comparado ao número de vagas disponíveis no ensino superior. Situação evidenciada, em especial, quando se almeja vaga em uma Instituição de Ensino Superior – IES pública, cujo ensino é gratuito e de qualidade. Constitui-se em um processo rigoroso que tem início nos anseios da disputa pela vaga, cuja pressão imposta pela concorrência é cada vez maior, e continua nas descobertas de uma sistemática diferente das vivências anteriores. A conquista inicialmente celebrada com grande satisfação, logo tende a se misturar às incertezas associadas ao novo. Envolve preocupação com outro nível de exigência e inseguranças associadas ao processo de adaptação e integração do estudante ao curso, à instituição e à nova realidade própria desse nível de ensino.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB conceitua o ensino médio como um intervalo entre o estágio de aprendizagem do conteúdo básico e o momento de se aperfeiçoar. Ou seja, essa fase tem a finalidade de consolidar o conhecimento adquirido nas etapas anteriores, como também preparar o estudante para encarar novos cenários. Este estudante, antes cercado por formas distintas de assistência suplementar para o seu processo de ensino e aprendizagem, é condicionado ao amadurecimento que o força a abandonar sua “zona de conforto”, e assumir a autonomia sobre sua formação acadêmica como parte da preparação para a etapa seguinte: sua definição enquanto profissional e enquanto cidadão.

À medida que o estudante passa a vivenciar as experiências pertinentes à vida universitária, é provável que identifique obstáculos durante o percurso formativo. Logo, percebe-se que pode existir algo ainda mais desafiador que o ingresso no ensino superior: a permanência no curso até a almejada conclusão.

Esse contexto de ajustamento acadêmico coopera para que muitos estudantes desenvolvam dificuldades, entre elas, aquelas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, as quais interferem negativamente em seus desempenhos acadêmicos. Essas repercussões podem conduzi-los a um quadro de retenção, prolongando o seu tempo de permanência no curso e na instituição, e que pode ainda se agravar para uma situação de evasão do curso, da instituição ou, até mesmo, do ensino superior. Sob esse prisma, avalia-se que o desempenho acadêmico é um dos fatores importantes na integração dos estudantes ao novo contexto universitário e na sua permanência até o fechamento desse ciclo acadêmico.

Assim, com o propósito de colaborar com a permanência dos estudantes no ensino superior, ao longo dos anos foram realizados estudos acerca do fenômeno da evasão, em busca de fornecer dados sólidos para o combate dessa problemática. Dentre eles, um estudo pioneiro no Brasil, que resultou em um relatório elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras¹, a qual foi instituída pela Secretaria de Educação Superior - SESu²/MEC, em 1996, identificou significativos índices de evasão e retenção de discentes nos cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Logo, constatou-se a necessidade de ofertar um acompanhamento pedagógico adequado, visando diagnosticar as necessidades dos discentes a fim de lhes apresentar ferramentas para que fosse possível superar e/ou corrigir as limitações enfrentadas ao longo da graduação.

Desde então, a relevância crescente em torno dessa temática, por um lado, motivou o desenvolvimento de políticas públicas para controle e diminuição desses índices, e por outro, incentivou a realização de novas pesquisas que se propuseram a elucidar as mais variadas características e particularidades, para também contribuir com melhorias nesse quadro. Dentre os resultados, evidenciou-se que o apoio institucional é fundamental desde o ingresso dos novos estudantes à instituição, e especialmente nesse período inicial.

Nesse sentido, enquanto responsáveis por promover esse acolhimento e também acompanhamento dos estudantes, as IES (privadas e públicas) tem, gradativamente, empregado esforços no desenvolvimento de estratégias, que auxiliem no cumprimento da sua responsabilidade na formação de profissionais e cidadãos que, a partir de então, assumem também o compromisso de contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Alicerçadas nas políticas públicas educacionais do país, ao longo dos anos essas instituições experimentaram grandes transformações que construíram o cenário atual da educação superior. Para tal, destacam-se as políticas de ampliação e de expansão das IES e de democratização do acesso ao ensino superior, promulgadas nas últimas décadas, as quais resultaram no aumento do número de vagas nos cursos de graduação, e, conseqüentemente, elevaram as chances de ingresso nesse nível de educação. A partir desse progresso, constatou-se a necessidade de desenvolvimento estrutural e organizacional das IES para atendimento das novas demandas.

¹ Para fins desse estudo a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras será denominada Comissão SESu/MEC.

² Unidade do Ministério da Educação, criada em 1979, responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior (BRASIL, Balanço Social SESu 2013-2014).

Nessa conjuntura, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, fruto da fusão de escolas de nível superior, ocorrida após a Reforma Universitária de 1968, diante da necessidade de contribuir com o combate a ocorrência de retenção e evasão, regulamentou procedimentos que representaram o compromisso institucional com seu corpo estudantil.

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2019 instituiu como uma das propostas para o quinquênio 2015-2019, a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação, através da redução dos índices de retenção e de evasão. Em resposta ao que foi proposto, em 2013, foi atualizado o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação³ com um novo olhar em torno do acompanhamento pedagógico disponibilizado aos discentes. Suas diretrizes contemplaram uma estratégia pedagógica denominada Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA⁴, exclusiva para discentes com baixo desempenho acadêmico.

Essa estratégia pedagógica se fundamenta na oferta de orientação acadêmica individualizada, a qual difere da orientação acadêmica que é direcionada a todos os estudantes de graduação da instituição e que está prevista no Título IX do regulamento supracitado, e se constitui de diferentes procedimentos voltados à recuperação acadêmica dos estudantes, desviando-os de um quadro de retenção e afastando-os do risco de evasão.

Esse apoio pedagógico, mencionado no art. 318 do Regulamento de Graduação, estabelece como função do orientador acadêmico um acompanhamento sistemático e individual de cada orientando inserido nesse regime. A ele cabe a supervisão e a gerência sobre as ações dos discentes no sistema acadêmico, direcionando-os para a superação das dificuldades desenvolvidas. Esse acompanhamento ainda pode ser assumido pela coordenação do curso na ausência ou omissão do orientador.

Com base nos dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas –SIGAA, disponibilizados pela Superintendência de Informática - SINFO da UFRN, no período letivo 2015.2, primeiro período de implantação dos registros relativos ao RODA, 8.366 (oito mil trezentos e sessenta e seis) acadêmicos da UFRN foram inseridos nesse regime, de um total de 26.763 (vinte e seis mil setecentos e sessenta e três) acadêmicos vinculados aos cursos de graduação, o que representa 31,2596% dos estudantes de graduação daquele período letivo.

³ Para fins desse estudo o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação, instituído pela Resolução N° 171/2013 – CONSEPE, será denominado Regulamento de Graduação.

⁴ Para fins desse estudo o Regime de Observação do Desempenho Acadêmico será identificado pela sigla RODA.

Ao ampliar essa consulta de estudantes inseridos no RODA, considerando-se os períodos letivos entre 2015.2 e 2018.2, constatou-se que os cursos presenciais de Ciências e Tecnologia/ECT e Pedagogia/CE, apresentaram o maior e o menor percentual, respectivamente, de discentes inseridos no RODA, despertando o interesse sobre as particularidades que contribuíram para esses resultados.

De um modo geral, apesar dos altos percentuais de estudantes inseridos no RODA, não se tem conhecimento sobre a realização de estudos que explorem o percurso acadêmico desses estudantes após entrarem no referido regime e quais as reais contribuições dessa estratégia pedagógica. Nesse sentido, questões importantes permanecem sem respostas: os estudantes inseridos no RODA superam suas dificuldades em decorrência desse apoio institucional? As estratégias previstas no Regulamento de Graduação estão acontecendo regularmente? Essas estratégias atendem as necessidades de aprendizagem dos estudantes? Outra questão importante é quanto à permanência dos discentes no RODA: Estar no regime de observação ajuda o estudante a concluir sua graduação dentro do prazo médio definido na estrutura curricular ao qual esteja vinculado?

O propósito pessoal em conhecer melhor essa realidade, está alicerçado em depoimentos obtidos durante atendimentos realizados na Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD⁵, ante o pressuposto de que, para muitos, senão a maioria, os procedimentos regulamentados nesse regime não estão sendo executados conforme previsão legal. Portanto, espera-se com essa pesquisa contribuir para que esse regime seja compreendido em sua essência e praticado em concordância com a sua finalidade.

Sob uma perspectiva social, e fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, infere-se que a educação é uma fonte de transformação na sociedade, e deve ser assegurada pela família e pelo Estado. Nessa conjuntura, cabe à educação superior o papel de formar cidadãos e profissionais qualificados. Destarte, uma formação com lacunas e deficiências associadas à alta competitividade resultará na supressão daquele profissional do mercado de trabalho. Nesse contexto, os índices de retenção e evasão podem interferir na realização pessoal dos estudantes, no desempenho institucional e no desenvolvimento do país, ao absorver uma mão de obra parcialmente capacitada ou de baixa produtividade.

Ademais, a reflexão acerca dos fenômenos de retenção e evasão no ensino superior tem fomentado discussões, muitas vezes, fundamentadas em estudos que tentam elucidar suas

⁵ Ambiente onde a autora desempenha suas atividades laborais.

origens, consequências e, principalmente, estratégias de prevenção e combate. Nas instituições públicas de ensino superior, observa-se que as ferramentas pedagógicas têm assumido um importante papel de enfrentamento da referida problemática. Entre os procedimentos adotados no âmbito pedagógico, a orientação acadêmica se apresenta de forma muito frequente como alternativa de assistência institucional aos estudantes. Com o objetivo de enriquecer essa temática, o presente estudo busca compreender a realidade da referida estratégia de apoio pedagógico – RODA, considerando a importância da temática no contexto das instituições de ensino superior.

Assim, esta pesquisa se inscreve no âmbito do ensino de graduação, particularmente no que se refere aos procedimentos de controle acadêmico relativo ao acompanhamento de desempenho do discente, por meio do RODA como estratégia institucional para acompanhar estudantes com baixo desempenho e ao mesmo tempo contribuir para o processo de integralização curricular do estudante. O cerne desse estudo situa-se no âmbito do percurso formativo no nível superior, nas dificuldades de aprendizagem de estudantes de graduação e na criação de estratégias institucionais para discentes com baixo desempenho acadêmico.

Espera-se com o diagnóstico proposto no presente estudo, promover uma reflexão sobre a prática do RODA como apoio pedagógico institucional, e também contribuir com informações que possam facilitar momentos de tomadas de decisões relativas às políticas institucionais existentes ou inovações nessa dimensão.

1.1 Objetivo Geral

Em face ao exposto, delimitou-se como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar o impacto do RODA enquanto estratégia institucional voltada para o acompanhamento de estudantes com baixo desempenho acadêmico.

1.2 Objetivos específicos

Para se atingir esse objetivo, desencadearam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar fragilidades e potenciais do RODA;
- Investigar a influência do RODA na trajetória acadêmica dos discentes;
- Avaliar a relação do RODA com a ocorrência da integralização curricular no prazo padrão⁶ do curso.

⁶ Prazo padrão do curso de graduação é o tempo médio para conclusão do curso, regulamentado em seu Projeto Pedagógico, o qual considera a quantidade de períodos letivos estabelecidos na estrutura curricular, de acordo com a distribuição dos componentes curriculares.

2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO ANTE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O ensino superior no Brasil teve sua origem em 1808, com a chegada do Rei do Reino Unido de Portugal, D. João VI, e da corte portuguesa. Naquele momento a coroa portuguesa se preocupou com a formação intelectual e política da elite brasileira, como também tinha o propósito de formar profissionais que atendessem às demandas dessas elites. Surgiram então, paulatinamente, cursos superiores isolados, ministrados pelas Escolas Régias Superiores⁷ na década de 1820 (MASETTO, 2005), que procuravam formar profissionais exclusivamente para o exercício da profissão, sem que fossem contemplados conteúdos de ordem política e cultural.

A má qualidade do ensino naquela época, resultado da falta de recursos e de manutenção, gerou uma série de reivindicações que motivaram mudanças na legislação vigente. Dentre as propostas de reforma legislativa, destaca-se a reforma conhecida como “Ensino Livre” ou “Reforma Leôncio de Carvalho⁸”, instituída pelo Decreto nº 7.247 de 1879, com o desejo de tornar o ensino superior livre em todo o império, se distanciando do modelo elitista peculiar ao ensino superior europeu. Contudo, por mais que se desejasse ofertar educação superior a todas as classes sociais, ainda persistia a resistência para o ingresso de integrantes das classes sociais populares.

Após a proclamação da república, em 1889, por meio do Decreto nº 346, de 19 abril de 1890, foi criada a Secretaria de Estados dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, pasta assumida por Benjamim Constant, que, de acordo com Delaneze (2006), pode ser considerado o primeiro ministro na história da educação brasileira.

Para ele, era necessário reformar conteúdos e métodos escolares, uma vez que era a partir da qualidade da educação que haveria de se processar a redenção moral e social da sociedade. A reforma Benjamim Constant enfatizou a necessidade de uma educação científica (DELANEZE, 2006, p. 9).

A partir de então, foram fundadas novas faculdades que, posteriormente constituíram as universidades contemporâneas, das quais destacamos a universidade do Rio Janeiro, a primeira instituição universitária do país, criada em 1920 pelo Decreto nº 24.343. Nela o Reitor e os diretores das unidades foram nomeados pelo Presidente da República, o que sinalizou o controle do governo sobre as universidades federais.

⁷ A de direito, em Olinda/Pernambuco, a de medicina em Salvador/Bahia e a de engenharia no Rio de Janeiro (MASETTO, 2005).

⁸ Ministro dos Negócios do Império do Brasil (1878 – 1880).

No governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), que foi marcado pela centralização e pelo autoritarismo sobre as universidades no Brasil, registraram-se alguns marcos para a Educação Superior no país. Em 1930 foi fundado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que inicialmente gerenciava todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Mais tarde, somente em 1995, passa a ter a educação como atribuição exclusiva (BRASIL, 2015).

Em 1931, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril, é promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que regulamentou o funcionamento dessas instituições, e nesta ocasião, ocorreu articulação também no setor privado pela regulamentação das instituições isoladas e privadas. Nessa mesma data também se registra a criação do Conselho Nacional de Educação⁹ (Decreto nº 19.850) que “representou a organização e reorganização do sistema educacional brasileiro, não só assessorando a propositura de leis para o ensino, mas fazendo-as cumprir” (GUILHERME E SNATOS, 2019, p. 2).

Entre as décadas de 1940 e 1970 transcorreu o processo de federalização dessas instituições, estaduais e privadas, além da fundação de novas universidades. No início desse período, apesar do aumento no número das vagas para ingresso no ensino superior, o acesso ao ensino ainda privilegiava uma minoria. Porém, no início dos anos 60, uma crescente mobilização, envolvendo o movimento estudantil e outros grupos da sociedade, associada à crise nacional, fomentou o “golpe militar” de 1964. Naquele momento, destacava-se o movimento que apoiava a reforma universitária e reivindicava a reestruturação das universidades brasileiras e a ampliação das vagas nas instituições públicas. Logo, em 1968, a nova conjuntura nacional, com tensões entre governo e sociedade, incluindo as comunidades acadêmicas, impulsionou a realização da Reforma Universitária encarregada de ajustar a educação ao novo contexto político. A promulgação da Lei nº 5.540, vista por alguns estudiosos como uma estratégia do governo para afastar qualquer pensamento de resistência nas universidades, tinha o propósito de atender aos anseios da sociedade com a reformulação do ensino superior brasileiro. Essa lei e outros decretos promulgados posteriormente, na tentativa de adaptar as diretrizes da Reforma Universitária ao regime político em vigor, manifestaram ainda o controle do governo sobre o gerenciamento das universidades, que ainda não gozavam de plena autonomia.

⁹ Teve “sua primeira fase, até o ano de 1936, quando foi reinventado sob regras mais rígidas, às vésperas do Estado Novo” (GUILHERME E SNATOS, 2019, p. 2).

A Constituição Federal de 1988 fortaleceu a luta pela educação superior ao contemplar demandas já reivindicadas pela população. Seu art. 205 enfatiza a importância da educação para a sociedade:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

E o inciso VII do art. 206, destaca a responsabilidade frente à “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988), uma queixa recorrente no ensino brasileiro. Além disso, o art. 207 dessa regulamentação define que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, fortalecendo a defesa da autogestão universitária.

Diante da crise econômica instalada no país nos anos 80, os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) procuraram iniciar um processo de modernização do Estado, o qual foi realmente implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) por meio da Reforma do Estado, com o objetivo de reduzir a inflação e priorizar o desenvolvimento econômico do país. Essa reestruturação possuía a premissa de distanciar o Estado da ideologia assistencialista e paternalista para promover um “enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços” (DOURADO, 2002, p. 236). Esse cenário sociopolítico propiciou uma nova reforma no ensino superior brasileiro amparada no discurso da “racionalização dos gastos, de estabelecimento de uma estrita avaliação da relação custo-benefício e de diversificação de suas fontes de financiamento, sobretudo, mobilizando maior volume de financiamento do setor privado” (OLIVEIRA, 2000, p. 31).

E esse projeto baseava-se em duas premissas básicas, das quais derivavam uma série de ações complementares: de um lado, a desconfiança com relação às universidades públicas federais, vistas como *locus* da ineficiência, do corporativismo e do desperdício; de outro lado, a aposta na expansão do sistema das universidades privadas, vistas como o lugar virtuoso da eficiência advinda da competição, da busca de recursos no mercado e como a possibilidade mais rápida (e mais austera do ponto de vista dos gastos públicos) na direção da expansão do ensino superior para enormes contingentes de jovens que não tinham possibilidade de acessar uma universidade (FONSECA, 2018, p. 301).

Com o reordenamento do aparelho do Estado, a educação deixou de ser compreendida como uma atividade exclusiva deste. Por conseguinte, verificou-se uma expansão das IES privadas (tabela 1), que ainda se beneficiaram com incentivos fiscais e recursos públicos, dentre os quais se destacam os recursos destinados ao programa de financiamento estudantil, o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – FIES¹⁰, em vista de absorver a parcela de estudantes que não conquistara vaga nas instituições públicas. Essa apreciação pode ser confirmada pelo expressivo aumento no número de vagas ofertadas para ingresso em cursos presenciais de graduação na iniciativa privada, cujos valores estão dispostos na tabela 2.

Tabela 1 - Número de IES entre os anos de 1980 e 2010, por categoria administrativa

Ano	Nº IES	Público		Privado	
		Nº IES	% do Total	Nº IES	% do Total
1980	882	200	22,68	682	77,32
1990	918	222	24,18	696	75,82
2000	1180	176	14,92	1004	85,08
2010	2378	278	11,69	2100	88,31

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasília (2006) e Censo da Educação Superior – INEP/MEC.

Tabela 2 - Número de vagas ofertadas em processos seletivos de ingresso para cursos presenciais de graduação entre os anos de 1980 e 2002, por categoria administrativa

Ano	Nº vagas ofertadas em processos seletivos	Ensino Superior - Graduação			
		Público		Privado	
		Vagas	% do Total	Vagas	% do Total
1980	404.814	126.940	31,3576	277.874	68,6424
1990	502.784	155.009	30,8301	347.775	69,1699
2000	1.216.287	245.632	20,1952	970.655	79,8048

¹⁰ “É um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2019).

Ano	Nº vagas ofertadas em processos seletivos	Ensino Superior - Graduação			
		Público		Privado	
		Vagas	% do Total	Vagas	% do Total
2010	3.120.192	445.337	14,2727	2.674.855	85,7273

Fonte: Elaborada pela autora com base em Dourado (2008) e Censo da Educação Superior – INEP/MEC.

Na contramão do crescimento das IES privadas, constatou-se uma retração significativa do financiamento destinado às IES públicas que, experienciando uma gradativa precarização do seu espaço e nos seus serviços, buscaram no mercado o apoio financeiro para sua manutenção, por meio da oferta de serviços à comunidade.

Nessa perspectiva, as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social (FERREIRA, 2012, p. 461).

Em resposta à crise nas universidades e diante do conjunto de mudanças promovidas pelo governo na área educacional, foi promulgada a Lei nº 9.394 - LDB, em 20 de dezembro de 1996, a qual propôs medidas para expansão e para diversificação das instituições¹¹ e cursos (CABRAL NETO; NASCIMENTO; LIMA, 2006). Nela foram estabelecidos os princípios e as finalidades da educação, a organização da educação nacional, os níveis e as modalidades de ensino (rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, instituído pelo art. 207 da Constituição Federal), instruções relativas às carreiras dos profissionais de educação e os recursos financeiros destinados à educação. Ela também regulamentou as ações relativas à educação especial, além de outras particularidades. Quanto ao interesse pela diversificação institucional, Cabral Neto, Nascimento e Lima (2006) analisam que a mudança na “morfologia” do ensino superior não garantiria sua qualidade. A heterogeneidade também dificultaria a conservação de um mesmo nível de formação para todos.

O parágrafo 1º do art. 87 da LDB, abaixo transcrito, expressa ainda o reconhecimento da necessidade de novas políticas no campo da educação, as quais deveriam fazer parte de um Plano Nacional de Educação - PNE:

¹¹ Essa diversificação foi estabelecida pelo Decreto nº 2.306/1997, o qual classificou as IES em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; e institutos superiores ou escolas superiores. Essa organização acadêmica sofreu pequenas alterações, por novos decretos posteriores, sendo o último o Decreto nº 9.235/2017, que determinou o credenciamento das IES como: faculdades; centros universitários; e universidades.

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, p. 9).

É importante esclarecer que o Plano Nacional de Educação é referenciado no art. 214 da Constituição Federal, mas, a proposta inicial foi apresentada apenas em 1997. Esse primeiro PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, sancionada apenas em 2001, com ações previstas de execução até o ano 2010, completando um ciclo de mudanças na política educacional do país (BRASÍLIA). Nesse sentido, encerrada a vigência, novo plano deveria ter sido apresentado, com novas metas que considerassem melhorias para a educação no período seguinte, o que não ocorreu.

De forma semelhante, a LDB passou a ser reformulada por outras leis, sempre que o contexto nacional requereu alguma nova deliberação.

Para Ferreira (2012, p. 460-461):

O processo de reforma da educação superior na década de 1990 orientou-se por um perfil pragmático que implicou alterações na concepção e organização desse nível de educação. Essas alterações se deram mediante as mudanças na legislação educacional, ao se relegar a segundo plano o setor público, no incentivo para diversificar as fontes de financiamento e para a diferenciação institucional, na expansão do acesso na esfera predominantemente privada, na precarização da qualidade e na redução da autonomia universitária.

Dourado (2002, p. 246) afirma que nesse período o processo expansionista adotado pelo governo FHC foi responsável pela “privatização da educação superior no Brasil”. Essa transferência das atividades do Estado para o setor privado fez com que a educação fosse classificada como um serviço público não estatal, ou seja, apesar de ser um direito de toda a sociedade e mantido pelo governo, era desempenhado na esfera privada.

Em 2003 dá-se início ao governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), com a proposta de mudanças no cenário da educação superior, especialmente em favor das universidades públicas federais. Entretanto, observou-se que, no início do mandato foram efetivadas pequenas alterações nas políticas já implementadas pelo governo FHC, o que representou para muitos a manutenção do delineamento adotado na administração anterior.

No decorrer da gestão, outras medidas foram empregadas e novas regulamentações expressaram uma maior atenção ao ensino superior público, como a restauração de salários e

vagas para professores e servidores, além de verbas que permitiram a expansão das IES públicas, pela contratação de docentes e servidores técnicos administrativos, além da reestruturação física dos espaços.

Para enfrentar a crise das universidades federais e orientar o processo da Reforma Universitária, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004), cuja finalidade está descrita no parágrafo 1º do art. 1º, abaixo transcrito:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p.3).

No desempenho da responsabilidade social, o governo promulga a Lei nº 11.096, em 2005, a qual instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI e regulamentou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. O PROUNI se constitui como um programa de bolsas universitárias criado pelo MEC, com a viabilidade de bolsas parciais e integrais para cursos de graduação em IES privadas. Com esse programa, mantem-se a ideologia de um sistema de ampliação das vagas para acesso ao ensino superior por convênio com o setor privado, também por admitir que nessa esfera se concentra o maior número de vagas para ingresso no ensino superior. Porém, para uma parte dos estudantes, esse novo modo de acesso à graduação representou vantagens frente ao FIES, por eliminar parcialmente ou integralmente a despesa adquirida com a sua formação acadêmica.

No rol das mudanças estruturais implantadas no governo Lula, as quais estavam inseridas em um processo de expansão da educação superior¹², destacam-se:

❖ Criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dentre as finalidades sobressaem o desejo de transformar esses institutos em centros de referência para o desenvolvimento da

¹² Como ação estratégica, a expansão da educação superior foi concebida em três etapas: I (2003-2007), interiorização do ensino superior público federal; II (2008-2012), execução do Reuni; III (2012-2014), desenvolvimento regional e programas especiais, com criação de 47 novos campi (BRASIL, Balanço Social SESu 2013-2014).

educação profissional nos diversos setores da economia, e o interesse em primar pelo desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; e

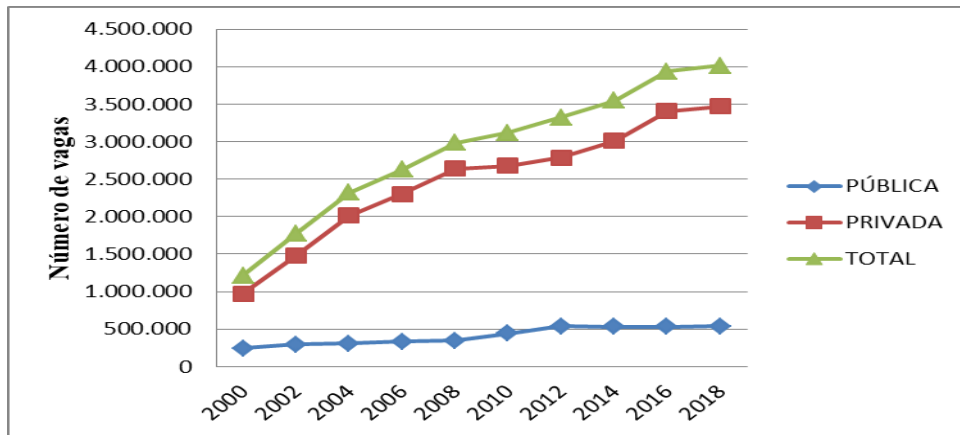
❖ A instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”, e com a seguinte meta global:

[...] elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, p. 7).

Uma das diretrizes do REUNI, descrita no inciso I do art. 2º é a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e **aumento de vagas de ingresso**, especialmente no período noturno” (grifo nosso). Com base nos dados obtidos com os Censos da Educação Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação – MEC, ordenados no Gráfico 1, é possível confirmar a expansão no número de vagas para ingresso no ensino superior como um todo. Observa-se que o aumento no período compreendido entre os anos de 2000 e 2018, comprova a supremacia das IES privadas nesse quadro de oferta através da simetria do perfil de crescimento dessa oferta se comparado ao da oferta total de vagas para o mesmo período, como também se contempla a proximidade entre os valores das duas categorias.

Conquanto, o aumento das vagas para cursos de graduação nas IES públicas tem sua notoriedade a partir do ano de 2008, o que pode ser interpretado como resultado imediato ao REUNI. Em 2006 foram disponibilizadas 331.105 vagas, já em 2012 esse montante totalizou 539.648 vagas ofertadas para ingresso nessas instituições.

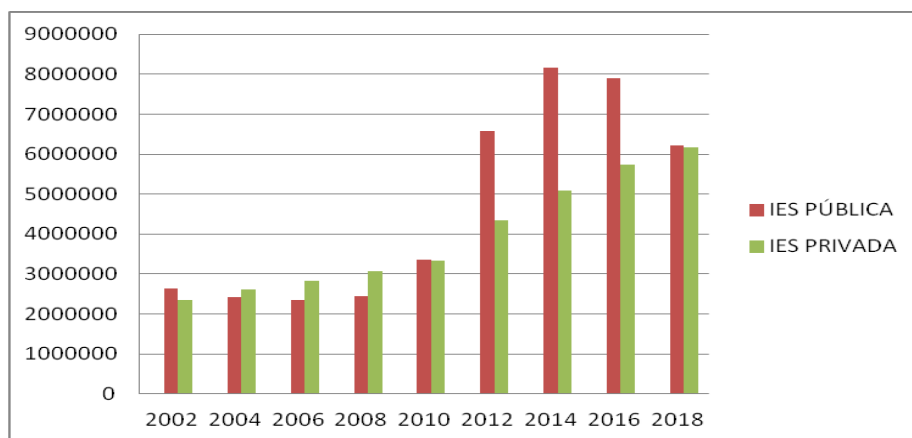
Gráfico 1 - Número de vagas para ingresso em cursos presenciais no ensino superior por categoria administrativa das IES



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – INEP/MEC.

É possível que essa ampliação na oferta de vagas tenha motivado a procura dos candidatos em razão de relativo aumento nas chances da disputa por vagas. No Gráfico 2, verifica-se um aumento na demanda de candidatos para ingresso em cursos presenciais em IES públicas, a partir do ano de 2010, acompanhando o crescimento associado ao REUNI, e ultrapassando, a partir de então, o número de inscritos em processos seletivos para ingresso em IES privadas.

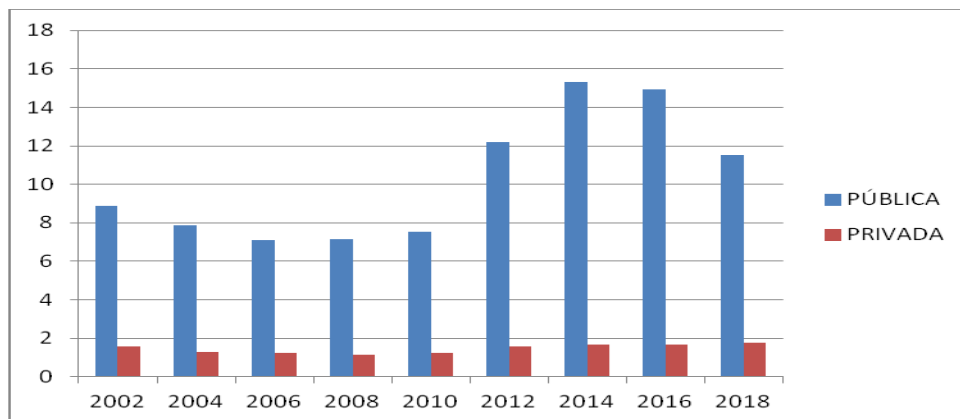
Gráfico 2 - Número de inscritos em processos seletivos para ingresso em cursos presenciais no ensino superior por categoria administrativa das IES



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – INEP/MEC.

A preferência por cursar o ensino superior em uma IES pública pode também ser reflexo das condições socioeconômicas de muitos estudantes. Das vagas ofertadas por IES privadas, grande parte não é preenchida, mesmo que existam candidatos aptos para o ingresso, conforme dados do INEP/MEC, ordenados no gráfico 3. Essa situação ainda é agravada com a evasão que ocorre ao longo do curso. Considerando que os ingressos em IES privadas correspondem em média a 77% dos ingressos no ensino superior brasileiro, com base nos dados do Censo da Educação Superior – INEP/MEC, ordenados na tabela 3, e que nessa categoria administrativa o fator financeiro muitas vezes reforça a decisão de desistência da matrícula, deduz-se que a evasão ao longo do curso, nessas instituições, pode atingir índices maiores que nas IES públicas caso não se tenha um trabalho voltado para a integração do estudante e para a sua permanência.

Gráfico 3 - Relação candidatos/nº de vagas em cursos presenciais no ensino superior, por categoria administrativa das IES



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior – INEP/MEC.

Tabela 3 - Proporção de ingressantes por categoria administrativa, entre os anos de 2002 e 2018

	Ingressantes				
	Total	Pública	Privada	Pública %	Privada %
2002	1.205.140	280.491	924.649	23,27	76,73
2004	1.303.110	287.242	1.015.868	22,04	77,96
2006	1.448.509	297.407	1.151.102	20,53	79,47
2008	1.505.819	307.313	1.198.506	20,41	79,59
2010	1.590.212	408.562	1.181.650	25,69	74,31
2012	1.970.392	462.097	1.508.295	23,45	76,55

	Ingressantes				
	Total	Pública	Privada	Pública %	Privada %
2014	2.110.766	452.416	1.658.350	21,43	78,57
2016	1.858.106	457.288	1.400.818	24,61	75,39
2018	1.780.080	463.084	1.316.996	26,01	73,99

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo da Educação Superior – INEP/MEC.

Outra proposta do então governo, também alinhada ao desejo de ampliação do acesso de estudantes ao nível superior da educação brasileira, foi implementada no ano de 2010, por meio da Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, como uma forma de favorecer a democratização do acesso a esse nível de ensino. Tratou-se um sistema centralizado e totalmente disponível em plataforma online denominado Sistema de Seleção Unificada – SiSU. Por meio desse sistema, os candidatos seriam selecionados para as vagas disponíveis em instituições públicas de ensino superior (após seu registro de adesão ao referido sistema) com base nas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que desde a criação, em 1998, se apresentava como uma prova de caráter nacional, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao longo do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998). Para se adequar ao novo papel, de ranquear os candidatos às vagas disponíveis nas referidas instituições, esse exame precisou ser reformulado ficando conhecido como o novo ENEM (CAMPOS; MENDES, 2019).

Contudo, estudos realizados na Universidade Federal de Viçosa (CAMPOS E MENDES, 2019) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC (COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2019), apontam para o impacto do SiSU no perfil dos ingressantes, no menor desempenho acadêmico dos estudantes e na permanência desses nas instituições de ensino superior.

No último ano do governo Lula, registra-se também o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que regulamentou o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES com a “finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, p. 5).

Em 2011, dando continuidade ao programa de expansão do ensino superior público iniciado pelo governo Lula, a sucessora na presidência do país, Dilma Rousseff (2011 – 2016), assume o governo com o propósito de interiorizar ainda mais a educação superior, que, segundo Brasil (Brasil, 2014b, p. 31), caracterizou uma expansão “alicerçada nos princípios da democratização e inclusão”. Foram criados institutos e universidades federais em

municípios populosos e com baixa renda *per capita* com o propósito de incentivar a permanência de profissionais qualificados nessas áreas, de modo a desenvolver a economia desses municípios e diminuir as desigualdades sociais locais e entre as regiões. Ademais, foi idealizada uma nova configuração de instituições “multicampus e multirregionais” em favor da eficiência na captação de novos recursos e na gerência desses, da qualidade do ensino, no desenvolvimento institucional e da internacionalização da educação superior (FERREIRA, 2012).

Reafirmando a defesa pela democratização no ensino superior, em 2012 a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, de 29 de agosto daquele ano, estabeleceu a reserva de 50% das vagas¹³ para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para os grupos cotistas¹⁴, que representavam a parcela dos estudantes egressos do ensino médio em escolas públicas com menores oportunidades de aprovação nos moldes dos antigos vestibulares. Com essa medida, o governo incorporou a perspectiva de equidade entre os candidatos do processo seletivo, de maneira a superar as desigualdades existentes nos modelos anteriores de seleção para ingresso nas IES. Ressalta-se que essa percepção sobre a restrição promovida pelo modelo de seleção de estudantes para ingresso nas IES públicas antecedeu a Lei de Cotas e já havia fomentado discussões sobre alternativas para ampliação de acesso para esse grupo de candidatos. A exemplo desse fato, em 2005 a UFRN declarou, através do Relatório de Gestão do ano de 2004, “a necessidade de serem implementadas ações para ampliar o acesso de alunos da rede pública aos cursos por ela oferecidos, assim como a permanência bem sucedida desses alunos na instituição”, e planejou a deliberação de uma política de acesso a UFRN (PROPLAN, 2005, p. 32).

Posteriormente, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, regulamentou a referida lei, e ainda definiu que os resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM¹⁵ poderiam ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação, que ofertam vagas de educação superior.

¹³ “Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei” (BRASIL, 2012).

¹⁴ Cinquenta por cento das vagas deveriam ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012, p. 1).

¹⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. Após reconfiguração, a partir de 2009 passou a ser utilizado também como

Ainda no governo de Dilma ocorreu a sanção da Lei nº 13.005, em 2014, que aprovou o novo PNE, após mais de três anos de discussão em torno da proposta encaminhada no final de 2010, pelo então Presidente Lula e o então Ministro da Educação Fernando Haddad. Esse novo PNE projetou metas até o ano de 2024, com previsão de crescimento em vista da universalização total do ensino superior público. Em consonância com esse propósito, nesse período, houve aumento nos investimentos para a ciência e tecnologia, e a criação do programa “ciências sem fronteiras” (FONSECA, 2018). Esse novo PNE também dá continuidade à política de expansão na educação superior, conforme o texto referente à meta nº 12, abaixo transcrita:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014a)

Em 2016, o vice-presidente, Michel Temer, assume o governo do Brasil após o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. Desde o início as mudanças apontavam para uma gestão com caráter mais radical que, segundo Fonseca (2018), se caracterizou por uma inflexão política e ideológica no país. No campo da educação, já em 2017, as universidades públicas sofreram com a diminuição do orçamento federal, o que desacelerou o processo de expansão e afetou a manutenção de contratos e serviços. Ademais, outras medidas também cooperaram com esse cenário de retração, tais como: o fim do programa “ciências sem fronteiras”, a extinção do Ministério de Ciência e Tecnologia (fundido com o Ministério das Comunicações) e a diminuição do financiamento para a pesquisa. Essa condução se assemelhou a desconfiança com a eficiência da esfera pública vivenciada nos anos 1990, diferindo ainda do governo de FHC pela inexistência de uma política estruturada para o ensino superior, como se observou na experiência anterior (governo FHC). Nesse período, viu-se um “esquecimento” do PNE de 2014, como também, testemunhou-se o veto do governo federal para uma proposta de lei que priorizava o cumprimento de metas legais para a educação (FONSECA, 2018).

Finalizado o governo de Michel Temer, em 2019, primeiro ano do governo do presidente Jair Bolsonaro, as condições para a educação superior ficaram ainda piores. Assim como para a administração que o antecedeu, a educação superior parecia ser encarada sob um

mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. O planejamento e a implementação do Exame competem ao Inep(BRASIL, Balanço Social SESu 2013-2014).

viés essencialmente econômico, com foco na diminuição “das despesas”. Com a nomeação de Abraham Weintraub para o Ministério da Educação, após demissão do então ministro Ricardo Vélez Rodríguez, envolvido em sucessivas contradições, foi anunciado “contingenciamento” dos recursos destinados às universidades e aos institutos federais, que inicialmente atingiria apenas as instituições com baixo desempenho. Contudo, após contestações sobre os critérios utilizados para essa classificação, decidiu-se por englobar todas as IES públicas na deliberação sobre o referido “contingenciamento”. Em 18 de junho de 2020, Abraham Weintraub deixa o governo, em razão de uma crise política instituída entre o governo e o Supremo Tribunal Federal, e na qual o então ex-ministro teve notável participação.

Quanto às políticas de expansão e ampliação, a proposta desse governo se direcionou ao ensino na modalidade a distância, mais uma vez, sob justificativa de redução de custos, reafirmando o caráter econômico praticado, durante esse período, nas políticas educacionais destinadas ao ensino superior.

Observa-se que, para essas gestões, não houve a compreensão de que as políticas de expansão e ampliação do acesso ao ensino superior além de acentuarem o caráter social conferido à educação, ao facilitar o acesso de estudantes a esse nível de ensino, podem favorecer o desenvolvimento da sociedade pela ascensão de profissionais qualificados. Esses profissionais, preparados para cooperarem com os avanços nas ciências e nas tecnologias do país e na produção de bens e serviços, poderão impulsionar a economia local, regional e nacional. Esse entendimento concede às IES o papel de potenciais agentes transformadores da economia.

Em linhas gerais, a educação superior está associada à ampliação da escolarização da população, à inclusão socioeconômica, à crescente qualificação profissional e ampliação da empregabilidade, bem como à redução das assimetrias sociais (LIMA JUNIOR, 2009, p. 160).

Para que essa transformação social seja alcançada, tão importante quanto o ingresso do estudante numa instituição ensino superior é a conclusão da formação acadêmica para a então inserção do profissional capacitado no mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais seletivo. Para isso, faz-se necessário que além do acesso sejam oferecidas condições de permanência do estudante no curso escolhido, apoio que assegure um percurso formativo bem sucedido, impulsionando-o a conclusão do referido curso e a consequente inserção no mercado de um profissional capacitado.

Nessa égide, infere-se que qualquer interferência no papel formativo de uma instituição, além de afetar o desempenho individual dos estudantes, pode também prejudicar o desempenho institucional o que, em âmbito nacional, incidirá no progresso do país.

Com base na experiência do pesquisador francês Alain Coulon quanto à transformação ocorrida no ensino superior da França, a partir dos anos 1980, no que se refere a maior oportunidade de acesso e as mudanças sociais advindas da heterogeneidade do novo público ingressante, Sposito, Bueno e Teixeira (2017, p. 1256) declararam que “As maiores oportunidades de acesso produziram novos problemas e desafios, traduzidos nos elevados índices de fracasso e do abandono de cursos”. Dentre os fatores contributivos desse profundo impacto negativo na formação acadêmica dos estudantes, destacam-se os fenômenos de retenção e a evasão, cada vez mais evidentes em estudos que cercam a educação superior.

Entende-se por retenção o insucesso do estudante em algum(s) componente(s) curricular(es), acarretando seu desnivelamento, com conseqüente prolongamento do tempo de permanência no curso e o retardo na conclusão do mesmo. A evasão, neste caso, se caracteriza pela interrupção dos estudos no curso de ensino superior, e pode se diferenciar em saída do curso, da instituição ou do sistema (ensino superior), conforme conceitos definidos pela Comissão SESu/MEC.

Essa percepção também é ampliada por Lobo (2012, p. 1):

A Evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no Ensino Superior Brasileiro, público e privado. O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País).

A compreensão de que a ocorrência da evasão não é responsabilidade apenas do estudante, tem motivado estudos voltados à criação e/ou ao aperfeiçoamento de estratégias de combate a essa problemática. Contudo, Lobo (2012) destaca a dificuldade de se promover pesquisas pela falta de investimento para o desenvolvimento de estudos permanentes que ofertem dados precisos e confiáveis sobre o quadro da evasão no país, pois, os estudos existentes normalmente tratam de casos particulares, diferentemente da experiência observada em outros países, as quais dão mais ênfase ao referido quadro e tratam essa problemática de forma sistemática e contínua.

Estudar a Evasão deveria ser uma política governamental geral voltada à qualidade acadêmica e, também, à responsabilidade do uso dos recursos

(públicos e privados), desde que essa política seja entendida como a realização de processos e análises (documentados, sistematizados e divulgados, incluindo os resultados das ações realizadas) motivados e/ou incentivados, explicitamente, por órgãos de governo gestores ou fiscalizadores das IES públicas e privadas para essas duas finalidades (LOBO, 2012, p. 7).

Quanto aos investimentos no setor privado, Silva Filho (2007) analisa que nas IES particulares, uma parte da receita é revertida para o marketing, com interesse de atrair novos estudantes, mas não se observa o mesmo cuidado com investimentos na permanência dos que já estão vinculados à instituição.

No ano de 1996, ano de criação da LDB - Lei que estabeleceu como um dos seus princípios “igualdade de condições para o acesso e **permanência** na escola” (grifo nosso), registrou-se um esforço inicial do governo em exercício em torno dessa discussão. O relatório elaborado pela Comissão SESu/MEC, constituída por representantes das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, se destacou ao apresentar um estudo pioneiro e de abrangência nacional com dados relativos aos índices de diplomação, retenção e de evasão de estudantes nas IFES do Brasil. Naquele período, os altos índices de retenção e de evasão nas IFES, divulgados pelo MEC, demonstravam não só a preocupação com essa realidade como também a necessidade de aprofundar as pesquisas nessa área, de forma a revelar alguns marcadores que facilitassem a compreensão dos dados obtidos. Dentre os resultados, observou-se que a evasão está associada também a problemas internos nas instituições, evidenciando a necessidade de se estabelecer e cumprir normas internas que regulamentem procedimentos e que incentivem a permanência de seus estudantes nos cursos de graduação das IES Públicas. Desde então, esse cenário tem motivado estudiosos a investigarem essa problemática reconhecida mundialmente nas diversas instituições de ensino superior: “A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo” (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996). Esse estudo ainda alertou para o cuidado em se analisar cada fenômeno contributivo para essa problemática ante a(s) influência(s) de diferentes fatores.

Logo, os índices de diplomação, retenção e evasão devem ser examinados em conjunto, não como um fim em si mesmos, ou apenas com objetivos "rankeadores", mas sim como dados que possam contribuir tanto à identificação dos problemas a eles relacionados, como à adoção de medidas pedagógicas e institucionais capazes de solucioná-los (COMISSÃO

ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1996)¹⁶.

Melo (2017, p. 86), ao abordar a relação entre a escolha do curso e a evasão universitária, sugere que sejam desenvolvidas, no início de cada semestre, atividades que promovam a integração dos calouros, ao mesmo tempo em que “identifique as lacunas de aprendizagem para serem, ao longo do semestre, sanadas e possam, portanto, ajudar no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem”.

O PNAES, criado em 2010, ao considerar a necessidade de atenção para ações voltadas à permanência dos estudantes no ensino superior, estabelece como um dos seus quatro objetivos a redução das taxas de retenção e evasão, enfatizando a importância de investigar essas condições.

Ressalta-se que a retenção também é um dos motivos da evasão e, por isso, considera-se que a redução dos insucessos acadêmicos, afastaria a ocorrência dessas duas situações. Reconhecendo que o apoio pedagógico é um forte aliado no acompanhamento dos estudantes com dificuldades em sua formação acadêmica, infere-se que também é uma ferramenta valiosa de enfrentamento tanto do fenômeno de retenção quanto de evasão.

Um estudo desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, por meio da análise do desempenho acadêmico dos estudantes, buscou identificar os fatores que levam os acadêmicos à retenção e evasão nos cursos de graduação, abrindo espaço para a reflexão sobre as possíveis formas de reverter esse quadro. Nesse estudo, em determinado grupo, pode-se identificar que aproximadamente a metade apresentava um quadro de múltiplas reprovações por nota. E, dentre os motivos alegados para essas reprovações, a maioria apontou dificuldades de aprendizagem, seguida de dificuldades na metodologia de ensino do docente e problemas familiares. Esse resultado intensifica a importância de um acompanhamento pedagógico e da aproximação do estudante com a instituição (Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2012).

A exemplo dessa atuação, a Universidade Federal do Pampa - Unipampa, fundada em 2008, desenvolveu um conjunto de ações inseridas na política estudantil interna, para assistir toda a comunidade universitária, desde o ingresso até a conclusão do curso de graduação, priorizando a qualidade da formação acadêmica. Para tanto, foram disponibilizados serviços, programas e projetos voltados a minimizar necessidades e dificuldades que prejudicavam a perseverança do aluno na busca da conclusão do curso. Para

¹⁶ Documento eletrônico não paginado.

a Unipampa (2012) os discentes devem “se tornar protagonistas do processo educativo”, e, para acentuar sua valorização, são consideradas, individualmente, “suas necessidades e peculiaridades no decorrer do processo de ensino-aprendizagem”. De acordo com esse entendimento, foi criado o Programa de Acompanhamento ao Estudante da Unipampa, desenvolvido para atuar desde o acolhimento do estudante até a conclusão do seu curso, e contribuir com a superação das limitações, para que essas não influenciem negativamente no desempenho acadêmico dos estudantes. Esse programa foi organizado em torno de três eixos estruturantes: Acolhimento, Permanência e Acompanhamento dos estudantes. Esse último, representado pelo Projeto de Acompanhamento ao Desempenho do Estudante – PADE, que é direcionado ao auxílio do discente na superação das barreiras criadas no desenvolvimento acadêmico, tão logo sejam detectadas. O apoio pedagógico é direcionado tanto ao discente quanto ao docente, auxiliando-os em todo o processo de ensino-aprendizagem, destacando a relevância da instituição no enfrentamento das limitações junto aos alunos. Além disso, as ações planejadas passam por avaliações e replanejamento constantes, por meio de permanente comunicação entre os participantes do processo (Universidade Federal do Pampa, 2012).

Nesse contexto, Chaves (2016, p. 32) defende a necessidade de implementação de medidas contributivas com a permanência de estudantes no ensino superior, pela realidade de maior diversidade do corpo discente, em decorrência das políticas de expansão e democratização do ensino superior no Brasil.

A educação superior é um bem público, sendo assim essas e outras medidas que visam à isonomia no acesso e permanência devem ser preservadas. Há de se considerar, ainda, que o fomento à qualidade deve estar associado ao processo de expansão e democratização. Formar em quantidade e com qualidade é um desafio a ser conquistado, tendo em vista que a educação é um importante caminho para a realização pessoal e profissional e para o desenvolvimento de uma sociedade.

É preciso reconhecer que, além da permanência do estudante no ensino superior até a conclusão do curso, é relevante para o sucesso acadêmico também a qualidade do ensino disponibilizado. Nesse ponto, a instituição de ensino apresenta importante papel de colaboração permanente para a superação dos obstáculos que dificultam uma trajetória acadêmica de sucesso.

2.1 O ensino superior na UFRN e o apoio institucional ao discente

Numa perspectiva histórica, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN tem seu registro inicial em 25 de junho de 1958 com a criação da Universidade do Rio Grande do Norte, por meio da Lei Estadual nº 2.307, sendo esta federalizada em 18 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3.849 (CHAVES, 2016). Essa universidade surgiu como consequência da Reforma Universitária de 1968, que resultou na fusão de escolas, de nível superior, já existentes em Natal: Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia, entre outros.

Com o passar dos anos, essa renomada instituição também vivenciou importante expansão de suas atividades, e, cumprindo com os preceitos da Constituição Federal de 1988, atualmente desenvolve ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Abrange a Educação Básica, Educação Técnica, Educação à Distância, Graduação e Pós-Graduação, com predominância de estudantes vinculados aos níveis de graduação e pós-graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019).

A UFRN está inserida no estado do Estado do Rio Grande do Norte, e atua em cinco *campi*: *Campus* Central (unidade sede em Natal, capital do estado), *Campus* de Caicó, *Campus* de Currais Novos, *Campus* de Macaíba (Jundiá) e *Campus* de Santa Cruz. Além desses, é representada em diversos municípios do estado por Polos integrados de ensino a distância.

Dados do Relatório de Gestão 2018, resultados de uma média dos discentes matriculados no primeiro e no segundo semestre (conforme orientação do TCU), revelaram que, em 2017 o número de estudantes matriculados nos 117 cursos de graduação ofertados na UFRN foi de 30.028, que representou 25,77% dos graduandos matriculados no Rio Grande do Norte – RN naquele ano. Em 2018 esse quantitativo diminuiu para 24.680. Em menor quantidade, a Pós-Graduação, com de 6.048 estudantes matriculados no ano de 2017, representou 77,15% dos estudantes matriculados em pós-graduação no RN naquele ano. Já em 2018 esse número atingiu 6.482 estudantes matriculados na pós-graduação, na UFRN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 25; 86). Com um quadro ainda menor de estudantes matriculados, o Ensino Técnico na UFRN registrou 1.449 (mil quatrocentos e quarenta e nove) estudantes matriculados nas unidades de educação básica, técnica e tecnológica no ano de 2018 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 88).

Em 2008, buscando melhorar seu desempenho institucional, foi celebrado acordo com a União, representada pelo Ministério da Educação, consolidando o Plano de Reestruturação e Expansão da UFRN– REUNI/UFRN.

A primeira das seis dimensões do programa REUNI (ampliação da oferta no ensino superior; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativos dos cursos de graduação), definiu como um dos seus aspectos específicos a redução das taxas de retenção e evasão, cuja meta nº 1 foi “Reduzir a taxa de evasão em 25% nos cursos de graduação no período 2008 a 2012” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 30). Nesse sentido, o relatório REUNI/UFRN 2008-2012 confirma o interesse da instituição na resolução dessa situação.

O foco das mudanças pretendidas estava voltado para a melhoria da graduação, oportunizando a redução das taxas de retenção e evasão; a implementação de ações que repercutissem na formação didático-pedagógica do corpo docente, de maneira que fossem incorporadas novas metodologias informacionais às atividades de ensino; a avaliação de experiências didático-pedagógicas bem sucedidas; e a institucionalização de políticas de melhoria da educação básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 14).

As mudanças pretendidas com esse acordo foram sendo consolidadas no período compreendido entre os anos de 2008 e 2012, e estavam alinhadas com os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Ministério da Educação, “que teve como objetivo dotar as universidades federais de condições necessárias para a ampliação do acesso e **permanência na educação superior**” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 15, grifo nosso).

Dentre as metas pactuadas com a União, e considerando o acordo nº 016, a UFRN deveria otimizar o número de diplomados dos cursos de graduação, cumprindo a grande meta global de elevação da Taxa de Conclusão dos cursos de graduação - TCG¹⁷ para 90%. Os dados apresentados no Relatório REUNI/UFRN 2008-2012 demonstraram que, apesar de elevação da referida taxa, a TCG ainda permaneceu aquém do valor pactuado, atingindo 82% em 2012. Todavia, estudos, diagnósticos e resultados da autoavaliação institucional indicaram que os estudantes não estavam concluindo o curso no prazo padrão definido no Projeto

¹⁷ Consiste na razão do total de diplomados nos cursos de graduação em um determinado ano pelo total de ingressantes cinco anos antes.

Pedagógico do Curso – PPC, sinalizando que além da evasão também havia interferência da retenção nas TCG.

Conforme descrito no Relatório 2008-2012 do Projeto de Reestruturação e Expansão (REUNI/UFRN) esse resultado motivou o desenvolvimento de um estudo teórico na UFRN (não identificado neste relatório), baseado em dados coletados no sistema acadêmico e em diversos programas, em busca dos determinantes da evasão/retenção diante da interferência nas TCG, considerando os fatores internos e externos, individuais e institucionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Desde então, a UFRN vem intensificando a atenção com o seu alunato através de ações voltadas à melhoria no ensino ofertado. Dentre elas, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao acompanhamento dos discentes, de forma a minimizar a situação de retenção que, como foi tratado anteriormente, é um fator importante também para o aumento do índice de evasão em uma instituição.

Diante desse progresso e da necessidade de elaborar estratégias para promover a integração de estudantes recém-chegados ao ensino superior, impulsionar a aprendizagem, colaborar com a integralização curricular do estudante no tempo previsto e contribuir no combate a retenção e evasão, foram regulamentados procedimentos que representaram o compromisso institucional da UFRN com seu corpo estudantil.

Como exemplo de outras estratégias e programas de apoio aos discentes, tem-se: Programas de Monitoria, Programas de Tutoria, Programa de Educação Tutorial, Programa de Apoio à Melhoria da Qualidade do Ensino, Programa de Atualização Pedagógica - PAP, Projeto Objetos de Aprendizagem para Matemática - OBAMA e Projeto de Extensão Hábitos de Estudo - PHE. Suas definições e finalidades estão descritas a seguir:

❖ O **Programa de Monitoria** envolve professores/orientadores e estudantes/monitores no desenvolvimento de ações que colaborem com o processo de ensino e aprendizagem em componentes curriculares específicos.

❖ O **Programa de Tutoria** se configura como um suporte acadêmico destinado a grupos específicos de discentes. Pode contribuir desde o acolhimento ao ingressante, com apoio em componentes curriculares dos semestres iniciais do curso com alto índice de retenção, e igualmente envolver veteranos inseridos em um quadro de retenção nesses componentes. Também se destina a alunos, com algum tipo de necessidade educacional especial, atendidos pela Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA (antiga CAENE).

❖ O **Programa de Educação Tutorial – PET**, instituído pela Lei nº 11.180/2005, se destina a formação de grupos de aprendizagem sob a tutoria de um docente, financiados por bolsas de iniciação científica, com o intuito de inserir melhorias da graduação por meio de atividades nas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão. Esse programa possui outra configuração, denominada **PET Conexões de Saberes** cujos grupos são formados por discentes de diferentes cursos, e as ações são direcionadas para espaços sociais, unindo universidades e comunidades populares.

❖ O **Programa de Apoio à Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação - PAMQEG** é direcionado ao docente que deseja implementar melhorias na qualidade do ensino de graduação, mediante apoio financeiro. Por esse programa são submetidos projetos voltados a atender demandas de estudos que serão desenvolvidos por um grupo específico de estudantes participantes e, por conseguinte, irão contribuir com melhorias no curso como um todo.

❖ O **Programa de Atualização Pedagógica – PAP** consiste na oferta de (mini)cursos, seminários, palestras e oficinas para professores e servidores de ensino superior que desenvolvem assessoria pedagógica nos cursos de graduação.

❖ O **Projeto Objetos de Aprendizagem para Matemática – OBAMA** é um repositório para objetos de aprendizagem no ensino da matemática.

❖ O **Projeto de Extensão Hábitos de Estudo – PHE** é um serviço de orientação educacional disponível aos estudantes de graduação de todos os cursos da UFRN, o qual auxilia esses estudantes no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, por meio de planejamento da rotina e treinamento de métodos que facilitam a aprendizagem.

Esses programas de apoio ao estudante são divulgados na comunidade acadêmica da UFRN, no entanto, nem sempre são de conhecimento dos discentes ou não há procura desejada, diante da demanda esperada. Por isso, continuamente a UFRN se empenha em aprimorar seus serviços e suas estratégias na tentativa de se aproximar dos discentes e auxiliá-los durante seu percurso formativo visando o sucesso de todos.

3. A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

Entende-se por orientação acadêmica no ensino superior o conjunto de atividades e procedimentos realizados por um orientador, papel normalmente assumido por um docente, direcionados aos discentes durante seu percurso formativo, os quais podem englobar acompanhamento acadêmico, assessorias e demais ações que colaborem com o processo

ensino-aprendizagem. Sua dimensão vai além da relação entre orientador e orientando, enquanto atribuição institucionalizada para o desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso, situação comumente relacionada à essa relação (orientador-orientando), mas que retrata apenas uma fração de toda a dinâmica peculiar ao processo integral de orientação acadêmica.

Vista sob uma perspectiva pedagógica, a orientação acadêmica se configura como “um processo de interação e diálogo” (MELLO, 2014, p. 10), representado pela soma dos esforços empreendidos conjuntamente pelo estudante/orientando, com alguns ou muitos aspectos a serem maturados, e pelo educador/orientador experiente e amadurecido, cuja bagagem auxiliará no progresso desse orientando até que esse adquira conhecimento e segurança suficientes para seguir sozinho à próxima etapa: aprofundamento do conhecimento conquistado e/ou inserção no mercado de trabalho. Nesse papel, o orientador fica encarregado de conduzir o orientando, fornecendo informações concernentes à sua trajetória acadêmica, indicando serviços institucionais, fomentando sua participação, incentivando a busca de conhecimento e esclarecendo eventuais dúvidas que porventura surgirem.

Ressalta-se que, a orientação acadêmica é uma atividade adicional atribuída aos docentes, por vezes, de forma compulsória, independente de sua vontade e do seu perfil. Por essa razão, é possível se deparar com orientadores que ainda se enxergam sob uma perspectiva educacional clássica ou tradicional, concentrando, sobretudo, suas atividades no compromisso de transmitir o conhecimento na área que leciona. Para Gil (2013), esses professores, mestres e doutores, muitas vezes não experienciaram qualquer processo sistemático de formação pedagógica, por falta de oportunidade ou por negativa “em virtude de acomodação, temor de perda de status ou de não reconhecimento da importância da formação pedagógica” (GIL, 2013, p. 16). Em contrapartida, assumir uma perspectiva educacional moderna, que na visão do autor integra valores como a participação, a responsabilidade e a orientação para a solução dos problemas, é reconhecer a importância de caminhar para o desenvolvimento do papel “educativo” que, para Antunes (2003, p. 12) é:

[...] usar a herança cultural a ser transmitida como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades, ensinar, aprender, animar inteligências, desenvolver múltiplas linguagens, capacitar para viver e, assim “transformar” o ser humano.

Para Masetto (2005, p. 22) essa discussão permeia a seguinte reflexão:

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo para que seus aprendizes aprendam nos próximos encontros ou aulas que tiverem.

Vale considerar que há um alto grau de exigência sobre esses profissionais para o cumprimento irrestrito da orientação acadêmica. Além de que, há a premissa de que devem dispor sempre de uma solução, mesmo que transcorram questões de ordem técnica e/ou pedagógica que adentrem em dilemas cuja origem está em conflitos de ordem pessoal.

Sob a perspectiva de Wrobel, et al. (2009, p. 15), essa importante missão pode ser analisada da seguinte forma:

Ser orientador acadêmico é complexo e desafiador, pois para a execução de suas funções é necessário saber ouvir, saber conduzir diálogos respeitando as diferenças, saber motivar, saber questionar, saber aconselhar, saber avaliar e criticar. A relação de afetividade estabelecida entre orientadores e orientandos cria vínculos importantes que passam a ser parte relevante do processo de educação, tornando-o mais construtivo, criativo e comprometido.

Essa mesma dedicação alusiva ao orientador também é esperada do estudante, que deve retribuí-la com participação, responsabilidade, dedicação, respeito, proatividade, paciência e disciplina. São atributos desejados em quem se encontra numa fase de preparação para o futuro, quando se deve ter a consciência do valor da oportunidade vivenciada, e encarar com seriedade cada momento. Alguns adquirem essa compreensão e assimilam essa realidade mais facilmente, outros dependem de um incentivo externo, que pode se expressar de diferentes formas, sendo a orientação acadêmica um meio de facilitar esse entendimento. Na relação entre orientador e orientando forma-se uma esfera de colaboração mútua, de troca de experiências, em vista de adaptação e readaptação contínua, conforme a necessidade.

Destarte, a orientação acadêmica no ensino superior tem importante papel na integração do estudante à vida universitária, em sua inclusão no ambiente acadêmico, sua conexão com o curso e sua motivação quanto aos desafios que surgem durante seu percurso formativo. A ausência dessa prática, seja por falta de empenho de um dos participantes (orientador e orientando) ou de ambos, dificulta o reconhecimento de insatisfações que podem contribuir para o desvio do estudante de um caminho de sucesso, diminuindo as chances de êxito acadêmico por detrimento do seu desempenho nas atividades formativas, e elevando as

chances de evasão em suas diferentes categorias: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do ensino superior.

Dessa forma, a orientação acadêmica se constitui como uma medida preventiva tanto da retenção (associada às múltiplas reprovações), quanto da evasão. Por isso, acredita-se que sua execução desde a fase inicial do curso, e principalmente nela, intensificará os benefícios ao longo do curso, estabelecendo uma boa impressão do acolhimento institucional, além de fortalecer o vínculo orientador-orientando para os demais períodos letivos.

Reconhecendo essa realidade, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 252) declaram que, “Surge, então, após o ingresso no Ensino Superior, a reviravolta da realidade. O aluno, até então mero ator, encenando aquilo que lhe era determinado, precisa passar a ser também autor de sua história acadêmica, participando da elaboração do conhecimento”. Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996, p. 5) a etapa final da educação básica, o ensino médio, se caracteriza por um período de transição e tem como algumas de suas finalidades “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, e ainda:

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**” (grifo nosso).

Com as exigências do mundo moderno, o aluno também precisa alterar profundamente o seu papel. O jovem que vem frequentando o ensino em todos os graus como espectador, como copiador de receitas, como repetidor de informações, e que tem alicerçado sua participação em sala de aula com atitudes de ler, repetir e decorar, terá obrigatoriamente de se desacomodar desse papel passivo para se tornar ator do seu próprio processo educativo (MASETTO, 2005, p. 67).

Embora os orientadores acadêmicos assumam o papel de grandes colaboradores na adaptação dos estudantes, eles se configuram apenas como guias que transmitem segurança ao longo do caminho trilhado. Esse sentido também se comprova na origem da palavra “orientar”. Sua gênese vem do latim *oriens*, que significa “onde nasce o sol”, uma posição geograficamente importante para a identificação dos quatro pontos cardeais, ao indicar inicialmente o leste (ponto onde nasce o sol) e, a partir de então, indicar as demais direções. Por conseguinte, etimologicamente, a derivação “orientação” vem de orientar + ação, ou seja, o que mostra a direção, disponível a ajudar até onde a autonomia do outro indivíduo permitir.

Entende-se que, “No contexto acadêmico a relação entre a autonomia e a educação exige clareza dos limites de cada indivíduo participante do processo de ensino e aprendizagem” (CUNHA, 2019, p. 88). Essa correlação é abordada por Gil (2013, p. 27) da seguinte forma:

Os conceitos do ensino e aprendizagem encontram-se indissociavelmente ligados. Porém, ao se falar de ensino, evocam-se conceitos como: instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimentos, que indicam o professor como elemento principal do processo. Já, ao se tratar da aprendizagem, evidenciam-se conceitos como: descoberta, apreensão, modificação de comportamento e aquisição de conhecimentos, que se referem diretamente ao aluno.

Nessa troca de saberes é que se formam as relações interpessoais, descritas por Antunes (2003, p. 9) como “o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas”. Para esse autor, deve ser oportunizada a criação de um clima favorável em um ambiente de colaboração, através de interação e confiança. Configura-se como uma relação horizontal sem espaço para posturas ditatórias ou de dependência. Masetto (2005) descreve essa relação, aluno-professor, aqui compreendidos como orientando-orientador, como uma atitude de parceria e corresponsabilidade, onde os envolvidos devem planejar o curso juntos e procurar técnicas que facilitem a participação dos alunos/orientandos, para que esses, enquanto adultos, também se corresponsabilizem por esse período de formação profissional. Deve-se procurar o equilíbrio entre a dependência e a independência, entre a autonomia e o comodismo extremos. Zabala (2010) ao analisar a relação entre estudantes e professores, aqui compreendidos como orientandos e orientadores, respectivamente, aponta que nessa relação o professor/orientador contribui para que o estudante avalie sua própria competência, aproveite a ajuda oferecida e também a peça quando achar necessário. Esse estudante passa a desenvolver seu próprio pensamento crítico, e deixa de ser apenas um mero executor de instruções. É importante entender que, no uso da sua autonomia, o estudante deve avaliar o cumprimento ou não das orientações, pois, ao final, é dele a decisão final.

Para que o aluno possa aprender efetivamente é importante que ele esteja consciente que não é apenas o receptor de informações, mas sim um participante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Seu papel é fundamental para que esse processo ocorra e para isso é necessário que haja dedicação, que deve ser encorajada com a interação, colaboração e diálogo entre alunos e orientadores. (WROBEL et al., 2009, p. 3)

Gil (2013) avalia que um importante fator da aprendizagem é a “Motivação”. Para ele, a falta de motivação desvia a atenção do estudante e o distancia de uma conduta desejada. Esse autor ainda considera que essa condição tem origem interna, comparada a uma decisão individual. Porém, ela pode ser influenciada por fatores externos que despertem seu interesse, que podem ser compreendidos no campo do ensino como papel do professor/orientador e nesse estudo, como parte da orientação acadêmica.

Um estudo realizado por Chaves (2016), na UFRN, ao abordar os fatores de ordem acadêmica/institucional contributivos para o cancelamento do curso, constatou que para 27,10% dos participantes a ausência de orientação provocou a desistência do curso. Esse fator ficou atrás apenas da opção “Dificuldade em acompanhar algumas disciplinas”, com 40,19% das respostas, problema que também poderia ser avaliado dentro das atividades de orientação acadêmica por meio do encaminhamento desses estudantes à programas de reforço ou com indicação de outros meios para minimizar essas dificuldades. Corroborando com esse quadro, dentre os fatores associados à permanência dos participantes no curso, 35,51% relataram que a orientação acadêmica poderia ter determinado sua permanência no curso, atrás apenas da opção “Nivelamento (relembrar as disciplinas do ensino médio)”, com 38,32% das respostas. Ao final, a autora reconheceu que essa instituição se esforça no desenvolvimento de ações em prol da permanência dos discentes, mas também levantou questões em torno da eficácia e da divulgação das políticas institucionais inseridas nessa temática.

Uma consulta aos registros da UFRN revelou que o Sistema de Orientação Acadêmica Permanente da UFRN foi instituído no ano de 1975, por meio da Resolução nº110-CONSEPE:

CONSIDERANDO, a necessidade de acompanhar os alunos matriculados nos diversos cursos da Universidade, com objetivo de promover a sua integração na vida universitária e de melhor orientá-los quanto à integralização curricular e ao futuro exercício profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1975, p. 1).

Em 1976, a Resolução nº 036-CONSEPE, instituiu o sistema de pré-orientação na inscrição em disciplinas cujo procedimento está atualmente contemplado na normativa institucional vigente, que regulamenta os procedimentos relativos aos cursos regulares de graduação, sendo facultativo para todos os discentes desse nível de ensino e obrigatório para discentes com baixo rendimento acadêmico.

Em 1977, a Resolução nº 19-CONSEPE considerou que a participação dos discentes no Seminário de Orientação e Integração Universitária, ocorrido naquele ano, resultaria em

maior eficiência no rendimento de suas atividades acadêmicas. Uma experiência que poderia indicar fatores importantes no acompanhamento institucional dos estudantes.

Em 2006, a Resolução nº 103-CONSEPE instituiu o primeiro Regulamento dos Cursos de Graduação da UFRN, no qual foram descritas medidas de orientação de forma isonômica para todos os discentes, sem especificidades. E, em consulta à atualização desse regulamento, instituída em 2009 pela Resolução nº 227-CONSEPE, não foram observadas alterações no texto-base do título reservado à “Orientação Acadêmica”.

Entre os anos de 2008 e 2012, a adesão ao sistema do REUNI estimulou a realização de estudos voltados a compreender os fenômenos de retenção e evasão, cujos resultados fizeram com que a UFRN assumisse o compromisso com o planejamento de políticas de prevenção e combate dessas situações. Tomando como referência os dados obtidos nesses estudos e sob o ponto de vista dos estudantes, foi possível identificar determinantes internos (referências individuais dos estudantes) e determinantes externos (relativos à instituição). Dentre as dificuldades inerentes à instituição, foram identificadas como interferências negativas ao sucesso acadêmico a “falta de orientação acadêmica, pois o aluno ingressante na universidade depara-se com uma nova realidade e precisa de apoio para estabelecer relações de filiação com a instituição” e também “falta de um maior rigor no trancamento de componentes curriculares e de programa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 31-32). Ao que parece, o estudante procura um apoio institucional para externar suas dificuldades, ser compreendido e encaminhado de forma segura para a resolução dos possíveis problemas, pois suas ações, de forma independente, podem agravar sua condição pela falta de experiência e/ou de conhecimento.

Com base nesses resultados, foram definidas estratégias de prevenção à retenção e à evasão que incluíam políticas de apoio aos estudantes desde o ingresso na universidade e também o preparo dos docentes para acolhimento do alunato. Para o cumprimento das estratégias foram estipuladas ações, dentre as quais: “Atualização do Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação – 2010, normatizando em um dos seus capítulos a questão do trancamento de disciplinas e de programa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 33).

Em 2013, a Resolução nº171-CONSEPE instituiu o novo Regulamento de Graduação, o qual contemplou um novo olhar sobre apoio o pedagógico fornecido aos estudantes graduandos, incluindo os procedimentos de trancamento de componente curricular e de suspensão do programa. Introduziu um novo padrão de assistência pedagógica, voltada exclusivamente aos estudantes com necessidades educacionais especiais e aos discentes em

situação de baixo rendimento acadêmico, na forma de acompanhamento mais integral e acentuado.

O Plano de Gestão 2019-2023, ao tratar da taxa de evasão nos cursos de graduação define como uma das iniciativas estratégicas “Fortalecer a orientação acadêmica nos cursos de graduação por meio da capacitação e da difusão de práticas exitosas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019b, p. 34).

Nesse contexto, ratifica-se a compreensão de que o desempenho acadêmico é um fator importante na adaptação universitária e que o baixo rendimento interfere na estabilidade da trajetória do discente, além de aumentar o risco de evasão, acredita-se que a intervenção institucional, por meio de estratégias pedagógicas, é um forte aliado no apoio aos discentes que buscam superar suas dificuldades e permanecerem no curso até sua conclusão (BARDAGI; HUTZ, 2012).

3.1 O Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN – PDI 2010-2019 instituiu uma proposta para o período 2015-2019, cujo objetivo é a “elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação em 12,9%, passando de 62% em 2014 para 70% em 2019” (Resolução nº 019/2015, de 04 de novembro de 2015), e uma das suas estratégias de ação é “identificar causas e estabelecer submetas de redução da retenção e da evasão por cursos e/ou área de conhecimento”. Nesse contexto, em cumprimento ao PDI 2010-2019, a Resolução 171/2013-CONSEPE, de 05 de novembro de 2013, ao instituir o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação, contemplou uma proposta de acompanhamento pedagógico para discentes com desempenho acadêmico irregular e/ou insatisfatório, denominada Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA. Trata-se de uma estratégia institucional praticada por meio de uma ferramenta pedagógica direcionada ao estudante com baixo desempenho acadêmico, direcionando-o para uma orientação acadêmica exclusiva e com acompanhamento sistemático. Esta orientação difere da orientação acadêmica prevista no Título IX do Regulamento de Graduação da UFRN, a qual é direcionada a todos os estudantes de graduação da instituição, por se concentrar na recuperação acadêmica desse grupo específico de estudantes.

O Regime de Observação do Desempenho Acadêmico é uma estratégia pedagógica de orientação individualizada que tem como objetivo “oferecer orientação acadêmica mais efetiva ao estudante com dificuldades na evolução da sua integralização curricular e alertá-lo

sobre os riscos de cancelamento do programa” (CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2013, p. 50). Surgiu no ano de 2013, por meio do Regulamento de Graduação, anexo da Resolução nº171/2013-CONSEPE.

A partir de então, a orientação acadêmica nesta instituição passou a ser distinguida entre as ações de orientação disponíveis a todos os graduandos, as quais estão relacionadas às atividades acadêmicas integradas em seu percurso formativo, e ao acompanhamento individualizado dos graduandos em situação de baixo desempenho acadêmico.

Para esse segundo grupo, a inserção no referido regime ocorre de forma automática, no período letivo subsequente ao que o discente incorrer em uma ou mais das seguintes situações:

- I – Insucesso (trancamento e/ou reprovação) pela segunda vez ou mais, consecutiva ou não, em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes;
- II – Insucesso em metade ou mais da carga horária matriculada, caracterizado pelo IECH (Índice de Eficiência em Carga Horária) igual ou inferior a 0,5 (cinco décimos) no período letivo; ou
- III – Integralização de metade ou menos da carga horária esperada em função do número de períodos letivos cursados, caracterizada pelo IEPL (Índice de Eficiência em Períodos Letivos) acumulado igual ou inferior a 0,5 (cinco décimos), não sendo aplicado este critério até a metade da duração padrão do curso. (CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2013, p. 51)

Enquadram-se igualmente no RODA os alunos que solicitaram a Suspensão de programa a *posteriori* (uma vez que tal solicitação só é possível caso o discente tenha insucesso em todos os componentes curriculares nos quais estivesse matriculado no período letivo).

Essas informações são disponibilizadas aos discentes por meio de registros em seus históricos escolares, com identificação dos períodos letivos de ocorrência e a(s) condição(es) de entrada, e serão removidas desse documento logo após a integralização curricular.

No que concerne ao orientador acadêmico, esse recurso define como sua função a realização de uma avaliação individual da situação do discente, por meio de acesso às informações acadêmicas, agendamento de reuniões periódicas; a comunicação de alerta sobre o risco de cancelamento; o acompanhamento junto aos professores e o encaminhamento para setores da UFRN que oferecem apoio e assistência estudantil, “com o intuito de identificar falhas no seu percurso formativo e sugerir soluções de aprendizagem adequadas a cada caso, objetivando a evolução no processo de integralização curricular” (CUNHA, 2019, p. 81).

No início de cada período letivo, ficam condicionadas à validação do orientador acadêmico, ou do coordenador do curso (na ausência ou omissão do primeiro) as solicitações realizadas pelo discente de matrícula ou de trancamento de matrícula em algum componente curricular e, caso ocorra em qualquer momento, também a solicitação de suspensão do programa. Desta forma, a decisão final deixa de ser do discente e o orientador acadêmico poderá invalidar a solicitação de matrícula realizada. O responsável por essa avaliação pode ainda conceder um bônus de 20% (vinte por cento) no Índice de Eficiência Acadêmica - IEA do estudante, índice acadêmico utilizado como critério de desempate para preenchimento de vagas nas turmas. Essa bonificação eleva as chances de concorrência por vaga em componentes curriculares que o estudante já tenha cursado em algum período letivo anterior, mas sem obter aprovação. Esse benefício só é concedido para componentes curriculares integrantes da estrutura curricular a qual o estudante esteja vinculado e nos quais ele esteja em situação de “estudante em recuperação” (desnivelado), que estarão indicados como prioritários, após solicitação de matrícula pelo discente no SIGAA. O orientador poderá conceder essa bonificação para até um limite máximo de quatro componentes curriculares por período letivo. Esse recurso contribui para que o estudante retorne à condição de nivelamento, que é quando não há pendência de componentes curriculares relativos a algum período letivo anterior ao nível correspondente ao número de períodos letivos cursados pelo estudante.

Procura-se com essas intervenções afastar os discentes do quadro de retenção, prevenir a ocorrência de evasão, que não ocorre apenas por sua decisão, mas também, de forma compulsória por insuficiência do desempenho acadêmico.

Art. 327. Caracteriza-se o desempenho acadêmico insuficiente quando, em um período letivo regular no qual o programa não está suspenso, ocorre uma ou mais das seguintes situações:

I – Insucesso (trancamento e/ou reprovação) pela quarta vez ou mais, consecutiva ou não, em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes; ou

II – Integralização de menos da metade da carga horária total da estrutura curricular na duração padrão prevista para o curso, caracterizada pelo IEPL (Índice de Eficiência em Períodos Letivos) acumulado igual ou inferior a 0,4 (quatro décimos) no último período letivo da duração padrão do curso ou posterior (CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2013, p. 53).

Esse estudante, inserido em uma realidade de retenção, já enfrenta a desmotivação gerada pelo quadro em que se encontra, e, diante das consequências decorrentes que o direcionam para a perda do curso ao qual está vinculado, inclina-se a desenvolver

inseguranças sobre suas escolhas no tocante à resolução daquela situação preocupante. Sua dificuldade está no discernimento sobre as prioridades, na definição da estratégia mais adequada para conseguir o nivelamento correspondente ao número de períodos letivos já cursados, e, inclusive, na desconfiança da sua própria capacidade de reverter àquela condição.

A respeito disso, em seu modelo conceitual sob o ponto de vista dos estudantes, Tinto (2015) elenca três fatores relacionados à permanência dos estudantes no ensino superior: senso de “autoeficácia”¹⁸, senso de pertencimento e percepção do valor ou relevância dos seus estudos. A “autoeficácia” está associada exatamente a confiança do estudante em si mesmo. Esse autor acredita que se o estudante perde a esperança sobre seu sucesso acadêmico ele não se esforçará em continuar tentando. O segundo fator, o senso de pertencimento, deriva das interações entre estudante e a comunidade acadêmica, que pode ser representada pelos demais estudantes e os servidores do seu convívio. Nesse ponto, compreende-se a importância da atenção recebida dos colegas, dos docentes, e principalmente os orientadores acadêmicos, no enfrentamento das dificuldades, para a permanência do vínculo dos estudantes com a instituição. Ele acrescenta que é papel da instituição, entre outras ações, avaliar no primeiro ano do curso o desempenho do estudante de forma a oferecer algum apoio acadêmico para melhorá-lo, antes que comprometa a autoeficácia do estudante.

Esses fatores evidenciam a importância da instituição, principalmente na figura do orientador, para o desenvolvimento profissional dos graduandos através do apoio necessário na superação das limitações que comprometem a qualidade da sua formação acadêmica.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do RODA como estratégia institucional criada pela UFRN para atender os estudantes inseridos em um quadro que requer maior atenção, e motivá-los a perseverarem rumo a diplomação.

4. MÉTODO

Esse tópico detalhará procedimentos que viabilizaram o presente estudo, tais como: a delimitação do *locus* e do universo da pesquisa, o caminho traçado para sua execução, as características dessa pesquisa, os instrumentos e as técnicas utilizadas, além da fundamentação para essas escolhas e os cuidados éticos para prevenção de qualquer tipo de dano durante seu andamento.

¹⁸ A crença do estudante em sua capacidade de desenvolver as atividades relativas ao percurso formativo.

4.1 Caracterização do *locus* e do universo da pesquisa

A delimitação do alcance de uma investigação científica é um dos pontos de partida para sua execução. Esses limites englobam o universo e o *locus* da pesquisa. O universo da pesquisa compreende todos os indivíduos aptos a participarem por apresentarem um perfil adequado ao que se deseja investigar. Já o *locus* da pesquisa está associado ao cenário ou local onde ocorrerá a referida investigação.

Para delimitação do *locus* desse estudo foi solicitado à SINFO os quantitativos de estudantes inseridos no RODA, distribuídos por Centros Acadêmicos ou Unidades Acadêmicas Especializadas contemplando os períodos letivos entre 2015.2, primeiro período letivo de efetivação dos registros nos históricos escolares dos discentes, e o segundo período letivo do ano de 2018. Os dados foram processados e organizados na tabela abaixo:

Tabela 4 - Quantidade de discentes no RODA por período letivo e por Centro/Unidade Acadêmica Especializada *

IDENTIFICAÇÃO		2015.2		2016.1		2016.2		2017.1		2017.2		2018.1		2018.2	
		Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*
CENTROS	CB ¹⁹	530	24	510	23	455	22	449	21	319	16	339	20	265	17
	CCS ²⁰	587	13	561	12	509	12	479	11	361	9	398	10	314	8
	CCET ²¹	945	33	1072	34	930	34	1013	34	772	26	883	31	689	29
	CCHLA ²²	1317	22	1330	21	1220	21	1229	21	946	16	938	17	868	16
	CCSA ²³	897	18	866	17	902	18	854	17	737	15	662	15	689	15
	CE ²⁴	87	10	110	13	109	13	101	12	92	11	107	13	104	12
	CERES ²⁵	328	8	373	10	325	10	376	10	216	6	264	11	246	12
	CT ²⁶	811	21	664	17	739	18	783	19	669	16	709	19	682	18
UAE ²⁷	EAJ ²⁸	81	18	159	28	119	23	159	27	104	20	123	20	82	16
	ECT ²⁹	2284	53	2045	46	2034	49	1850	44	1700	42	1758	44	1774	46
	EMUFRN ³⁰	62	20	73	22	56	19	66	21	42	14	59	18	49	16

¹⁹ Centro de Biociências.

²⁰ Centro de Ciências da Saúde.

²¹ Centro de Ciências Exatas e da Terra.

²² Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

²³ Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

²⁴ Centro de Educação.

²⁵ Centro de Ensino Superior do Seridó.

²⁶ Centro de Tecnologia.

²⁷ Unidades Acadêmicas Especializadas.

²⁸ Escola Agrícola de Jundiá.

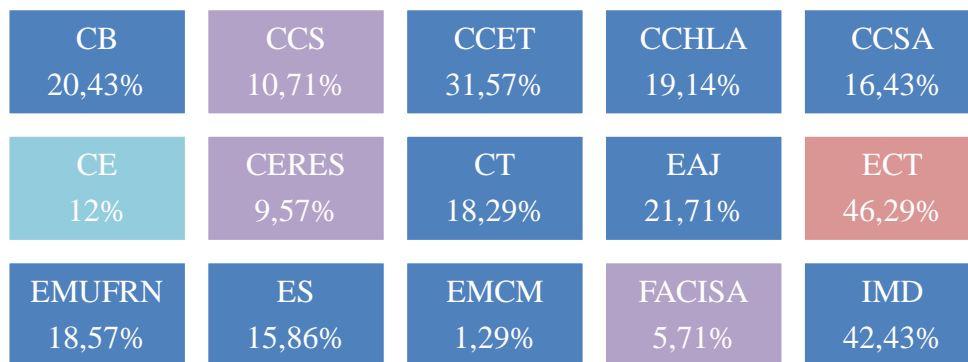
²⁹ Escola de Ciências e Tecnologia.

³⁰ Escola de Música da UFRN.

IDENTIFICAÇÃO	2015.2		2016.1		2016.2		2017.1		2017.2		2018.1		2018.2	
	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*	Nº	%*
ES ³¹	31	15	49	21	47	22	40	16	31	14	30	13	23	10
EMCM ³²	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	5	2
FACISA ³³	32	6	33	5	35	6	43	7	36	6	39	6	27	4
IMD ³⁴	314	42	542	53	499	49	541	43	461	41	443	33	422	36
Total	8307	-	8388	-	7981	-	7984	-	6487	-	6753	-	6239	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados extraídos do SIGAA. %* Representa a proporção entre discentes inseridos no RODA e total de discentes vinculados ao centro ou unidade acadêmica especializada, no período letivo identificado.

Figura 1- Média das proporções de discentes inseridos no RODA



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Diante dos dados apresentados na tabela 4 e na figura 1, verifica-se que nos períodos letivos compreendidos entre 2015.2 e 2018.2, a Escola de Ciências e Tecnologia, representada pelo Curso de Ciências e Tecnologia – C&T, apresentou a maior média percentual de estudantes inseridos no RODA, 46,29% de discentes registrados no regime, sendo a maior proporção entre os oito Centros Acadêmicos e sete, das doze Unidades Acadêmicas Especializadas dessa Universidade, as quais compreendem as unidades que ofertam cursos de graduação. O Curso de C&T se caracteriza como um curso de primeiro ciclo que propicia uma formação geral, que pode ser complementada por ênfases preparatórias para ingresso em cursos de segundo ciclo. Anualmente, esse Curso oferece 1120 vagas, com duas entradas anuais de 560 discentes em cada uma delas.

Em contrapartida, a Escola Multicampi de Ciências Médicas, representada pelo Curso de Medicina/EMCM/RN, apresentou a menor média de discentes inseridos no RODA. Contudo, não foi considerado para a presente pesquisa devido à baixa

³¹ Escola de Saúde.

³² Escola Multicampi de Ciências Médicas.

³³ Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi.

³⁴ Instituto Metrópole Digital.

representatividade, com apenas um discente inserido no RODA entre os períodos letivos 2015.2 e 2018.1 e 5 discentes no último período letivo consultado, 2018.2, inviabilizando conclusões sobre os possíveis resultados.

Considerando o interesse em conhecer a realidade do Curso de C&T e possibilidade de correlacionar as informações com outro curso com registro de baixa proporção de discentes inseridos no RODA, avaliou-se que a FACISA, o CERES e o CCS que, dentre resultados demonstrados na figura 1, apresentaram as menores médias de discentes inseridos no RODA, porém, contemplam variados cursos com oferta anual de vagas que variam entre 40 e 100 vagas. Já o Centro de Educação, representado pelo Curso presencial de Pedagogia, com uma oferta anual de 200 vagas distribuídas em duas entradas de 100 discentes cada, se destacou das opções anteriores tanto por sua maior representação de discentes, quanto pela formação pedagógica alinhada à prática da orientação acadêmica, fator importante para o presente estudo.

Pelos motivos supracitados, os Cursos de Ciências e Tecnologia/ECT e Pedagogia/CE compõem o *locus* da pesquisa, a qual procurou identificar particularidades e circunstâncias que os levaram a alcançar os resultados observados.

Com base no capítulo XV do Regulamento de Graduação, reconhece-se que o RODA requer participação dos discentes em situação de baixo desempenho acadêmico, seus orientadores acadêmicos e, na ausência ou omissão desses, as coordenações dos cursos de graduação às quais àqueles estão vinculados. Portanto, define-se como universo da pesquisa: discentes inseridos no RODA, orientadores acadêmicos e coordenações dos Cursos de C&T e Pedagogia/CE, os quais participaram de forma aleatória, por adesão.

4.2 Etapas da investigação

A presente investigação foi realizada em oito etapas apresentadas a seguir, no quadro 1:

Quadro 1- Etapas da investigação

Etapa	Atividades	Conteúdos e ações
1	Análise Documental	Quantitativo de discentes no RODA entre 2015.2 e 2018.2
2	Levantamento bibliográfico	Educação superior; Políticas educacionais; Retenção; Evasão e Orientação acadêmica
3	Levantamento bibliográfico	Normativas institucionais
4	Elaboração dos instrumentos de coleta de dados	Contemplaram as atividades relativas ao regime para os discentes, orientadores acadêmicos e coordenações de curso

Etapa	Atividades	Conteúdos e ações
5	Pré-teste	Adequação da versão inicial dos formulários eletrônicos
6	Disponibilização dos formulários eletrônicos	Envio de link de acesso com o auxílio da SINFO
7	Tratamento dos dados coletados com os formulários eletrônicos	Análise estatística e interpretação dos resultados
8	Análise documental	Análise do quantitativo de cancelamentos, de permanência no RODA e integralização curricular no prazo padrão do curso, entre os períodos letivos de 2015.2 e 2019.2

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Etapa 1: Se deu a partir de uma análise documental de informações provenientes do sistema acadêmico. Para isso, foi encaminhada uma solicitação para a SINFO quanto à extração de dados do SIGAA, relativos à inserção de discentes no RODA, no intervalo compreendido entre o primeiro período letivo de registro do RODA nos históricos escolares dos discentes, 2015.2, e o período letivo de 2018.2. Os valores obtidos foram organizados por centros acadêmicos e unidades acadêmicas especializadas, conforme tabela 2, o que permitiu a definição do *locus* da pesquisa. O universo da pesquisa foi definido em observância à normativa que regulamenta esse regime.

Etapa 2: Posteriormente, a percepção em torno do universo a ser investigado direcionou para um levantamento bibliográfico, cuja revisão considerou a contribuição de vários autores de estudos no âmbito da educação superior e das políticas educacionais direcionadas a esse nível de ensino, desenvolvendo-se por estudos que abordaram a evasão, a retenção e a orientação acadêmica.

Etapa 3: Em seguida, procurou-se situar a UFRN nesse contexto e destacar sua atuação nas áreas mencionadas. Para tanto, foram analisadas as normativas institucionais que apresentam deliberações no contexto da graduação, e que se correlacionassem com a retenção, evasão, orientação acadêmica, e, principalmente, com o RODA.

Etapa 4: Para o alcance de material condicente com o diagnóstico, que segundo Bedani (2006,), deve traduzir da forma mais fidedigna possível a maneira pela qual seus diversos aspectos são percebidos e avaliados pelos envolvidos, foram elaborados três modelos de questionário, disponíveis nos apêndices A, B e C, direcionados para cada um dos grupos consultados: discentes, orientadores acadêmicos e coordenações dos cursos selecionados.

Etapa 5: Esses instrumentos foram inicialmente validados em um pré-teste, o qual envolveu indivíduos inseridos no mesmo contexto do público-alvo, considerando-se os que não faziam parte do universo da pesquisa, para evitar interferências nos resultados finais.

Nessa etapa foi possível avaliar a pertinência das questões, aprimorar a escrita de algumas que apresentaram barreiras para a compreensão dos respondentes, definir o tempo médio de resposta e alertar para outras necessidades de alteração que foram sinalizadas. Avaliou-se também a interferência do posicionamento das questões com itens sociodemográficos. Para Richardson (2009) esses dados deveriam constar no início, já para Günther (2003), iniciar com temas mais gerais ajudaria a “estabelecer um relacionamento de confiança entre respondente e pesquisador” (Günther, 2003, p. 6). Portanto, foram disponibilizados para os discentes questionários com estruturas distintas: um com as questões sociodemográficas no início do formulário e outro com elas posicionadas no final do formulário. Onze discentes responderam o primeiro modelo e nove discentes o segundo modelo. Contudo, não foram observadas implicações no padrão de resposta o que pode estar associado ao formato da aplicação, por se tratar de um instrumento autoaplicável, os respondentes podem se sentir mais confortáveis durante a execução, independente da ordem na qual as questões estão dispostas. Logo, optou-se por utilizar o primeiro modelo de questionário.

Etapa 6: Com essas definições, os instrumentos direcionados aos discentes e aos orientadores acadêmicos foram disponibilizados na forma de *link* para acesso ao formulário eletrônico disponível por meio da plataforma virtual “Formulários Google”, cujos convites para acesso foram encaminhados por e-mail aos eventuais participantes, com auxílio da SINFO. Esse formato de aplicação segue uma tendência cada vez mais empregada na coleta de dados. Um estudo de Faleiros et al. (2016), realizado na Alemanha, demonstrou que a taxa de aproveitamento das respostas de um questionário on-line foi de 67%, valor bem acima do aproveitamento com questionários impressos, em torno de 12 a 25%. Resultado que pode ser associado à comodidade ao responder.

Os envios dos links para acesso dos diferentes grupos aos seus respectivos formulários eletrônicos, bem como os prazos para respostas, ocorreram conforme informações descritas no quadro 2.

Quadro 2- Dados de acesso dos participantes aos respectivos formulários eletrônicos

Participantes	1º Envio	2º Envio	Prazo final para resposta
Discentes	25/03/2020	27/04/2020	08/05/2020
Orientadores acadêmicos	13/04/2020	27/04/2020	21/05/2020
Coordenações de curso	Envios em datas distintas, confirmadas por contato direto e individual com cada um dos cursos e considerando a disponibilidade de cada participante.		

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Etapa 7: Encerrados os prazos expressos no quadro 2, as respostas dos participantes foram extraídas da plataforma virtual, dando início ao tratamento e interpretação dos dados por meio de análise estatística descritiva no primeiro momento. Em seguida, foi realizada também análise estatística indutiva, quando foram estabelecidas algumas proposições com base nos resultados. A análise dos dados da pesquisa também viabilizou a identificação das fragilidades e das potencialidades do RODA.

Etapa 8: Por fim, uma nova análise documental no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA foi realizada, para investigar a influência do RODA na trajetória acadêmica dos discentes e a sua relação com a integralização curricular no prazo padrão do curso. A solicitação foi encaminhada para a SINFO e considerou o grupo de discentes, dos cursos selecionados para esse estudo, que foram inseridos no RODA no período letivo de 2015.2. A referida solicitação contemplou os cancelamentos ocorridos, o quantitativo de discentes que permaneceram no RODA e o quantitativo de discentes que concluíram o curso no prazo padrão (conforme estrutura curricular à qual esteve vinculado), no intervalo compreendido entre os períodos letivos de 2015.2 e 2019.2, estando os dados distribuídos por curso e por período letivo.

4.3 Caracterização da pesquisa diagnóstica

A pesquisa científica é o meio que os pesquisadores utilizam para adquirir e disseminar um conhecimento consistente e firmado em dados concretos. Parte-se de teorias que exigem cuidadoso exame para que se produzam respostas confiáveis. E, para Roesch (1999, p. 71), “A pesquisa-diagnóstico propõe-se levantar e definir problemas, explorar o ambiente”, ou seja, parte-se de um diagnóstico voltado a adquirir o conhecimento suficiente para a proposição de melhorias nos processos envolvidos no estudo (Figura 1).

Figura 2 – Etapas de uma pesquisa diagnóstica



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Portanto, a presente pesquisa teve seu ponto de partida em dúvidas surgidas após observações do cotidiano, as quais provocaram alguns questionamentos. Isso, segundo Flick (2013), se enquadra como uma pesquisa social ao buscar o conhecimento mediante investigação de teorias científicas. Nela, o rigor científico próprio de um processo de investigação pode ser melhor evidenciado quando observado ante diferentes características. Para Gil (2010, p. 25), um sistema de classificação facilita a organização dos fatos e seu entendimento, e, no âmbito da pesquisa, “torna-se possível reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa”.

Dentre as especificidades de uma pesquisa, Rodrigues (2006) a caracteriza sob quatro perspectivas: Quanto à natureza; quanto à obtenção de informações; quanto aos objetivos; e quanto à abordagem.

Quanto à natureza, a presente pesquisa se classifica como um trabalho científico original, pois se fundamentará em dados colhidos durante sua execução e não apenas em trabalhos publicados por outros autores.

Quanto à obtenção de informações, esse trabalho reúne diferentes formas de captação:

- ❖ Por pesquisa bibliográfica com consulta de materiais já publicados;
- ❖ Por pesquisa documental nas etapas em que se fez necessário resgatar informações ainda não tratadas analiticamente extraídas do SIGAA; e
- ❖ Por Pesquisa de campo na fase de aplicação dos questionários aos participantes.

Quanto aos objetivos, apresenta caráter descritivo devido ao intuito de descrever os aspectos que delineiam a realidade de uma ferramenta institucional sob os diferentes pontos de vistas, retratando-a de forma integral e, cujos detalhes serão fornecidos pelos usuários desse dispositivo. Essa perspectiva é abordada por Gil (2010, p. 28), ao indicar que “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.”

Nessa pesquisa, as afirmações foram obtidas de forma padronizada, com auxílio de questionários estruturados e inseridos em um roteiro pré-estabelecido. Por essa razão, define-se que a abordagem foi essencialmente quantitativa, com a maioria das questões ofertando respostas pré-definidas, cujos resultados foram analisados de forma estatística e que, por generalização, representam a opinião do grupo. Todavia, em menor escala, o estudo compreendeu também a abordagem qualitativa ao permitir, em alguns momentos, que os

participantes expressassem com suas próprias palavras, que pudessem se enxergar como indivíduos inseridos naquele contexto, capazes de partilharem suas experiências e opiniões individuais. Para esses casos, as respostas não foram tratadas com uniformidade, pois cada afirmação teve um tratamento exclusivo. Portanto, esse estudo envolveu uma abordagem mista, procurando-se compensar o inconveniente de cada uma das abordagens, para extrair as vantagens do uso combinado.

Convém ressaltar ainda que, segundo Santos (2013, p. 202), “A pesquisa se utiliza de métodos para alcançar afirmações que possam ser apresentadas como válidas”. Esse autor distingue os métodos de pesquisa em: métodos de abordagem e métodos de procedimento.

No que se refere ao método de abordagem, a presente pesquisa utilizou-se do método indutivo, o qual partiu da observação de um fenômeno posteriormente investigado com o propósito de fornecer uma dedução comum àquela realidade. Dessa mesma forma, partindo de alegações assimiladas durante atendimentos ocorridos com indivíduos envolvidos no contexto do RODA, optou-se por realizar um diagnóstico/investigação para auxiliar na compreensão desse fenômeno como um todo.

Quanto aos métodos de procedimento, foram utilizados os métodos monográfico e comparativo, de forma complementar, em concordância com as considerações de Marconi e Lakatos (2010). O método monográfico, também conhecido como Estudo de Caso, “deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 90), determinante para o aprofundamento das questões da pesquisa nos limites de cada grupo participante. Já o método comparativo se caracterizou na verificação de alguns aspectos convergentes ou divergentes entre os diferentes cursos, de forma a avaliar se houve correspondência dos dados com os resultados relativos ao RODA.

4.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Todo método de pesquisa se utiliza de instrumentos e técnicas como meios para se alcançar os objetivos propostos inicialmente. Esse tópico versa sobre a construção dos instrumentos e sobre as técnicas escolhidas para o presente estudo.

Com base nos referidos objetivos, selecionou-se os(as) instrumentos/técnicas para coleta de dados organizados no quadro 3:

Quadro 3 - Objetivos do estudo e respectivos instrumentos/técnicas de coleta de dados

Objetivo Específico	Instrumento/Técnica para coleta de dados	Fonte
Identificar fragilidades e potenciais do RODA	Questionários	Elaborados pela autora
Investigar a influência do RODA na trajetória acadêmica dos discentes	Análise documental	Dados extraídos do SIGAA
Avaliar a relação do RODA com a ocorrência da integralização curricular no prazo padrão do curso	Análise documental	Dados extraídos do SIGAA

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo em vista a aplicação dos questionários supracitados e diante do universo da pesquisa, definiu-se, como medida prioritária, pela distribuição on-line desses instrumentos, de acordo com as ponderações a seguir:

❖ **Discentes:** considerou-se o grande número de discentes inseridos no RODA dos cursos eleitos para a pesquisa, que segundo dados extraídos do SIGAA e disponibilizados pela SINFO, no período letivo de 2019.2 somam um pouco mais de 1400 estudantes. Considerou-se também a facilidade de acesso que esse público tem aos meios de comunicação virtuais. Acreditou-se que por essas razões o referido instrumento teria um maior alcance, como também traria mais conforto para que os participantes externassem dados relativos ao seu desempenho acadêmico sem qualquer tipo de identificação que pudesse gerar constrangimento.

❖ **Orientadores acadêmicos e coordenações dos cursos:** considerou-se a dinâmica das atividades vivenciadas nas coordenações dos cursos de graduação, e pelos orientadores acadêmicos, considerando também uma consulta informal quanto ao instrumento de coleta dos dados mais apropriado à realidade deles, optou-se pelo envio das informações por meio de questionário eletrônico, o qual traria maior flexibilidade aos respondentes quanto ao momento oportuno para sua participação.

Para cada um dos grupos participantes – coordenações de curso, orientadores acadêmicos e discentes – foi elaborado um questionário específico, ordenados nos apêndices A, B e C, respectivamente. Essas três versões estão estruturadas em formato semiaberto, o qual é caracterizado por incluir perguntas abertas, fechadas (dicotômica e tricotômica) ou de múltipla escolha. As perguntas abertas objetivaram deixar o participante confortável para expressar-se da forma que achasse conveniente, propiciando uma extensão do discurso e com chance de maior esclarecimento sobre o assunto. As perguntas fechadas do tipo dicotômicas

(MARCONI; LAKATOS, 2010), apresentam apenas duas alternativas que, de uma forma geral, identificaram objetivamente o posicionamento favorável ou desfavorável sobre alguma questão abordada. A pergunta fechada, do tipo tricotômica (Apêndice C), é acrescida de uma terceira opção de resposta que representa um posicionamento neutro diante do questionamento. As perguntas de múltipla escolha facultaram opções variadas de resposta, com o intuito de especificar o que se pretendeu averiguar naquele tópico. Em alguns casos, foi incluída também a opção “outros” para desenvolvimento de resposta livre, caso nenhuma das alternativas anteriores contemplasse o desejo de resposta do participante.

Para a elaboração das questões foram consideradas declarações da comunidade acadêmica, pertinentes ao RODA, as quais foram colhidas durante atendimentos presenciais, realizados na PROGRAD, e abrangeram questões relativas ao desempenho acadêmico dos discentes e às normativas institucionais que regulamentam o referido regime, de forma a evidenciar sua realidade sob a ótica dos sujeitos envolvidos nesse processo. As questões foram agrupadas de acordo com os conteúdos centrais.

O questionário direcionado aos discentes foi baseado nos procedimentos previstos no Regulamento de Graduação, associados às informações e situações inerentes a esses sujeitos no contexto do RODA. Foi composto por 38 questões, divididas em 5 grupos de perguntas correlacionadas a:

1. Perfil discente;
2. Percurso estudantil do discente até o início do curso de graduação;
3. Experiência do discente com o RODA;
4. Experiência do discente com a orientação acadêmica;
5. Percepção do discente sobre o RODA.

De modo semelhante o questionário direcionado aos docentes, orientadores acadêmicos, baseou-se nos mesmos recursos descritos para os discentes, associando-os ao seu papel no RODA. Foi composto por 27 perguntas divididas em 4 grupos de perguntas correlacionadas a:

1. Perfil docente;
2. Experiência do(a) orientador(a) com o RODA;
3. Experiência do(a) orientador(a) acadêmico(a) com a orientação acadêmica no RODA;
4. Percepção do(a) orientador(a) acadêmico(a) sobre o RODA.

O questionário direcionado às coordenações dos cursos eleitos para a pesquisa visou compreender, em contexto mais amplo, a atuação desses sujeitos, identificando se a assistência ocorre de forma indireta (de apoio) ou direta (assumindo a responsabilidade sobre as ações previstas). Apresentou 16 questões, distribuídas em três grupos de perguntas correlacionadas a:

1. O contexto da orientação acadêmica no curso;
2. Percepção da coordenação sobre suas atribuições no RODA;
3. Percepção da coordenação sobre o RODA.

Após uso das técnicas e/ou instrumentos supracitados foi realizada a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados coletados. Para Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é:

Um conjunto das técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo se configura como um recurso que não pode ser descrito como um procedimento estático e limitado, mas como uma soma de procedimentos capazes de decifrar qualquer conteúdo informacional colhido de forma a fornecer conclusões ou deduções sobre o que se investiga.

4.5 Procedimentos éticos da pesquisa

No momento de aplicação dos questionários, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um convite direcionado ao participante, o qual foi apresentado antes do preenchimento do questionário on-line, e no qual constava campo para confirmação da concordância em participar da pesquisa. Essa confirmação sucedeu uma descrição da importância do estudo e como os dados poderiam contribuir para futuras publicações acadêmicas, por enriquecer a discussão em torno do tema proposto, proporcionando transparência sobre cada participação.

Esse texto inicial também assegurou a confidencialidade, o anonimato e a proteção dos dados, de forma que nenhum participante foi identificado, pois, ressalta-se que, não foi solicitada identificação nominal ou qualquer outro tipo de registro de documentos pessoais.

Além disso, os participantes também foram comunicados sobre a possibilidade de desistência da participação em qualquer momento da pesquisa. Para isso, e para clarificar qualquer dúvida que porventura surgissem, foram disponibilizados meios de contato direto com a autora.

Certifica-se que, os instrumentos só foram aplicados após o exame de qualificação, considerando as alterações em atendimento às contribuições da banca.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo serão apresentados os resultados obtidos após análise dos dados coletados por meio dos formulários eletrônicos respondidos. Foram registradas 10 participações dos discentes do Curso de Pedagogia/CE e 265 participações dos discentes do Curso de C&T/ECT. Quanto aos orientadores acadêmicos houve o retorno de 6 vinculados ao Curso Presencial de Pedagogia/CE e 11 respostas relativas ao Curso de C&T/ECT. Além desses participantes, consultou-se também as coordenações dos dois Cursos (tabela 5). Embora a participação³⁵ não tenha sido em número elevado, considerando o cunho qualitativo dessa pesquisa social, os dados coletados nos forneceram a percepção dos sujeitos sobre o objeto de estudo.

Tabela 5 - Distribuição dos participantes

Participantes - P	Pedagogia/CE			C&T		
	População	Nº P	Proporção	População	Nº P	Proporção
Discentes	148	10	6,76%	1941	265	13,66%
Orientadores acadêmicos	31	6	19,36%	107	11	10,28%

Fonte: Dados da pesquisa (2020). Nº P: Número de participantes da pesquisa.

Inicialmente serão apresentados os resultados relativos à participação dos discentes/orientandos e em seguida serão apresentadas as apreciações dos orientadores acadêmicos sobre os questionamentos propostos, alguns deles igualmente remetidos aos orientandos, a fim de avaliar possíveis conexões. Por último, estarão as contribuições das coordenações dos dois cursos, ofertando seus pontos de vista.

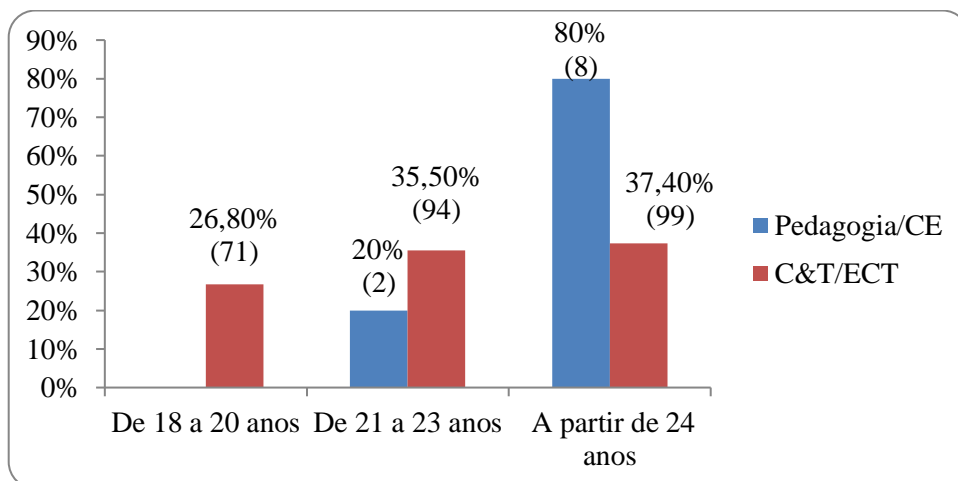
³⁵ Considerações em torno desse quantitativo na seção secundária “6.2 Limitações da pesquisa”.

5.1 Resultados relativos aos discentes

5.1.1 Perfil Discente

O primeiro conjunto de perguntas, relativo ao “Perfil discente”, demonstrou que 80% dos discentes do Curso de Pedagogia/CE, um total de 10 respondentes, estão com idade igual ou acima de 24 anos, uma média de idade superior ao grupo de discentes de C&T/ECT, que apesar de apresentar a maioria dos 265 respondentes - 37,4% - nessa mesma faixa etária, demonstrou uma maior distribuição entre as demais faixas etárias, 21 à 23 anos e 18 à 20 anos, nessa ordem de representatividade das respostas, conforme gráfico 4 e tabela 6.

Gráfico 4 - Proporção de discentes por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tabela 6 - Proporção de discentes por faixa etária

Faixa Etária	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Até 17 anos	0	-	1	0,4%
De 18 a 21 anos	0	-	71	26,8%
De 21 a 23 anos	2	20%	94	35,5%
A partir de 24 anos	8	80%	99	37,4%
Total	10	100%	265	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto ao gênero, 80% dos respondentes do Curso de Pedagogia/CE se identificam com o gênero feminino, enquanto 20% sinalizaram o gênero masculino. No curso de C&T/ECT 61,5% se identificam com o gênero masculino, seguido de 37% do gênero

feminino e 1,1% preferiram não informar (1 participante/0,4%, optou por não responder essa questão), conforme tabela 7.

Tabela 7 - Percentual de discentes por gênero

Gênero	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Feminino	8	80%	98	37%
Masculino	2	20%	163	61,5%
Prefiro não dizer	-	-	3	1,1%
Outros	-	-	1	0,4%
Total	10	100%	265	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao serem questionados sobre cor ou raça, considerando a classificação usada pelo IBGE, em ambos os cursos os números representam que a maioria se identifica como Pardos, seguida de uma parcela que se vê Branca, e um grupo menor que se considera Negro. Quantitativos distribuídos detalhadamente na tabela 8.

Tabela 8 - Percentual de discentes por cor ou raça

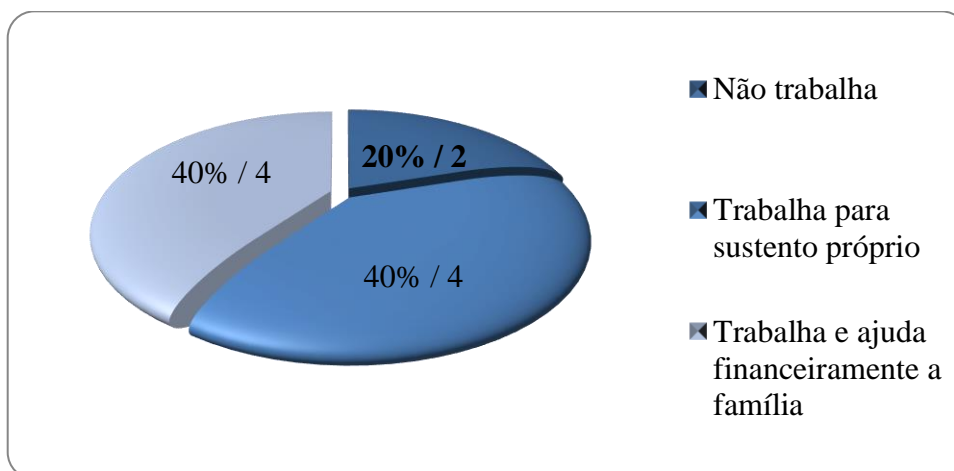
Cor ou Raça	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Amarela	-	-	3	1,1%
Branca	3	30%	112	42,3%
Indígena	1	10%	-	-
Negra	2	20%	26	9,8%
Parda	4	40%	124	46,8%
Total	10	100%	265	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao se avaliar o contexto no qual os participantes estão inseridos, verificou-se que a maior parte deles reside com os pais, 40% entre os discentes de Pedagogia/CE e 60% entre os de C&T/ECT, seguidos pelos que moram com esposo e/ou filhos, com 30% e 13,6%, respectivamente.

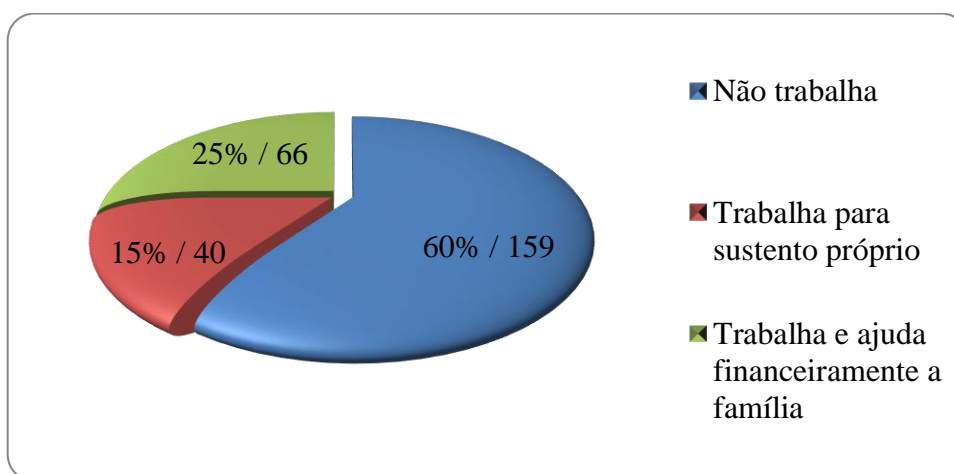
Para 80% dos participantes do Curso de Pedagogia/CE, as atividades acadêmicas precisam ser conciliadas com as atividades laborais, como demonstra o gráfico 5. No Curso de C&T essa é uma realidade para 40% dos participantes da pesquisa, e os demais 60%, que representam a maioria, durante a pesquisa estavam sem vínculo empregatício (gráfico 6).

Gráfico 5 - Distribuição percentual de estudantes trabalhadores e não trabalhadores – Pedagogia/CE



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 6 - Distribuição percentual de estudantes trabalhadores e não trabalhadores – C&T/ECT



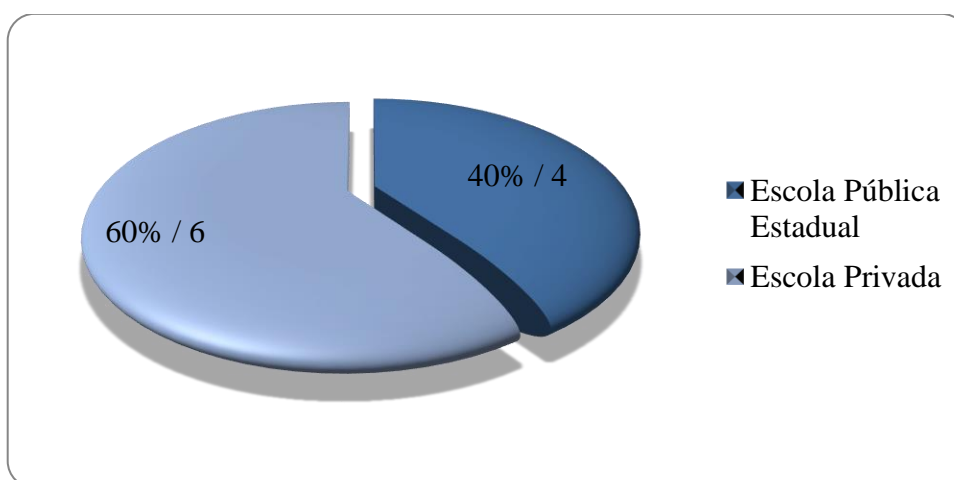
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Todos os participantes do Curso de Pedagogia/CE relataram não ter outro vínculo como discentes (p. ex: outra graduação, curso técnico, especialização, mestrado ou doutorado). De forma semelhante, a maioria dos discentes de C&T/ECT declarou possuir apenas um vínculo como estudante, um total de 88,7%, embora 11,3% tenha declarado possuir outro vínculo de estudante.

5.1.2 Percurso estudantil do discente até o início do curso de graduação

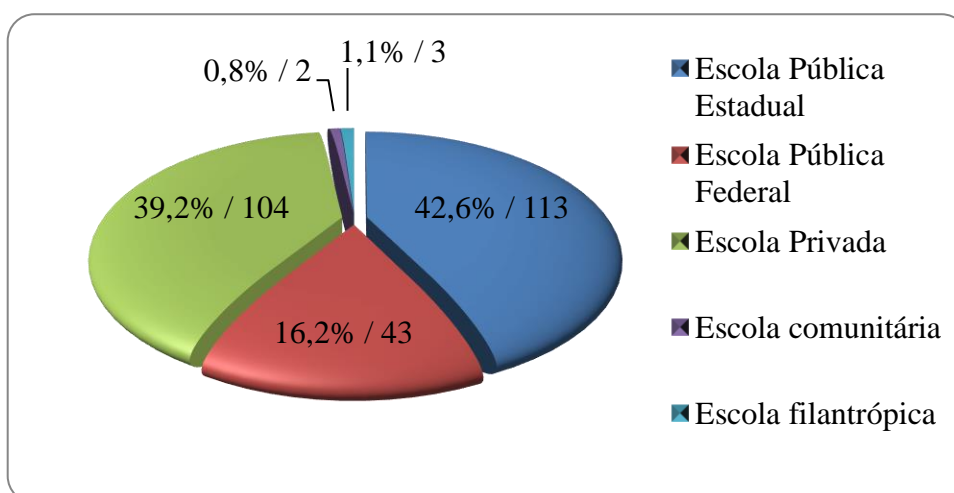
Ao se avaliar a trajetória escolar dos participantes do Curso de Pedagogia/CE constatou-se que a maior parte cursou o ensino médio em escola privada. Já no Curso de C&T/ECT a maioria os estudantes é egressa de escola pública, conforme disposição gráficos 7 e 8.

Gráfico 7 - Tipo de escola que cursou o ensino médio –
Pedagogia/CE



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

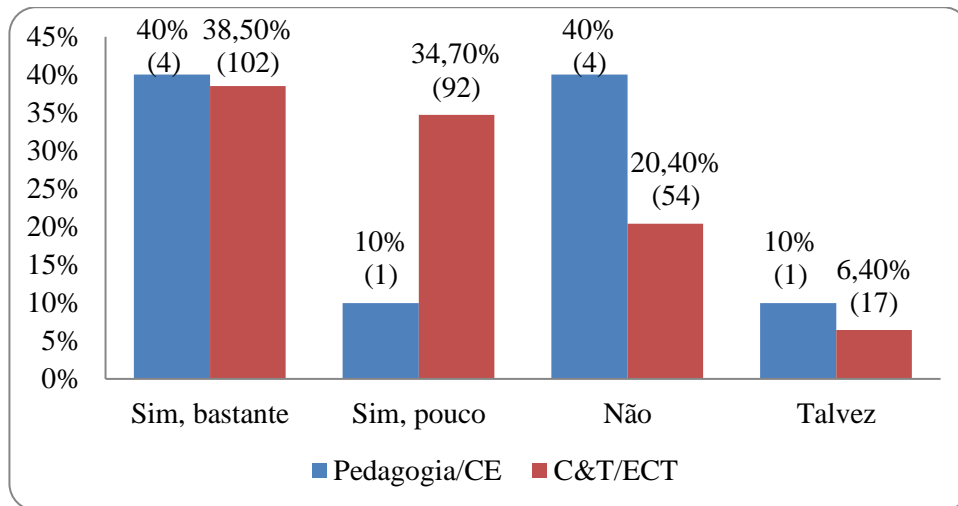
Gráfico 8 - Tipo de escola que cursou o ensino médio – C&T/ECT



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando questionados sobre o desempenho durante a fase escolar, 73,2% dos estudantes do Curso de C&T e 50% dos estudantes do curso de Pedagogia/CE relataram ter tido dificuldades com conteúdos que se refletiram no curso superior atual (gráfico 9)

Gráfico 9 - Proporção de estudantes com dificuldades em conteúdos durante o período escolar que refletiram no curso superior



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto à escolha dos referidos cursos, 50% dos estudantes de Pedagogia/CE escolheram esse curso como sua primeira opção no processo seletivo que determinou seu ingresso. Os outros 50% identificaram os seguintes cursos como sua primeira opção: Psicologia, Biomedicina, Direito, Serviço Social e Odontologia.

Para 76,6% dos estudantes do Curso de C&T/ECT o referido curso foi a primeira opção, mas para 23,4%, um total de 62 estudantes, outros cursos ocuparam sua preferência no processo seletivo que determinou seu ingresso (tabela 9).

Tabela 9 - Primeira opção de curso para discentes de C&T

Curso	Frequência	Curso	Frequência	Curso	Frequência
Tecnologia da Informação	12	Engenharia Elétrica	5	Administração	2
		Engenharia de Produção	4	Engenharia Química	2
Engenharia Civil	11	Física	3	Farmácia	2
		Psicologia	3	Arquitetura	2

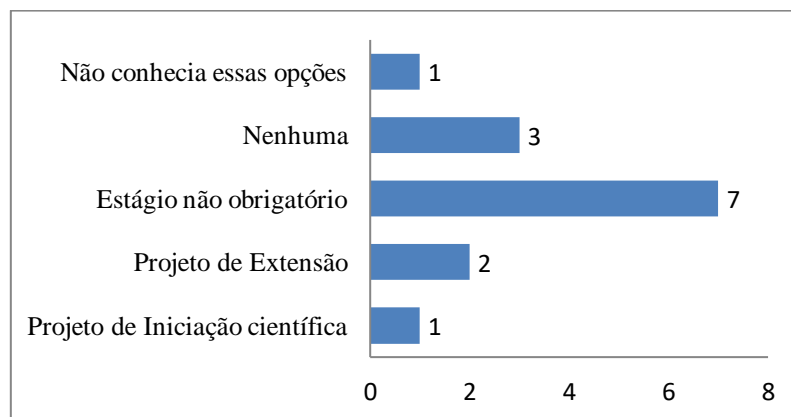
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dentre os motivos que levaram os estudantes à escolha dos seus cursos, 40% dos participantes vinculados ao Curso de Pedagogia apontaram “Afinidade com o conteúdo das principais disciplinas” como o principal motivo, seguido de “Carreira Profissional”, indicada por 30% dos participantes e “Número de vagas”, com 20% das respostas. Para 58,5% dos respondentes de C&T “Carreira Profissional” é o principal motivo para terem escolhido esse curso, seguido por “Afinidade com o conteúdo das principais disciplinas”, com 23,8% das respostas e a terceira opção mais indicada foi “Número de vagas”, com 13,6% das respostas.

O curso é a primeira graduação para 70% dos discentes do Curso de Pedagogia/CE e para 90,2% dos discentes do Curso de C&T.

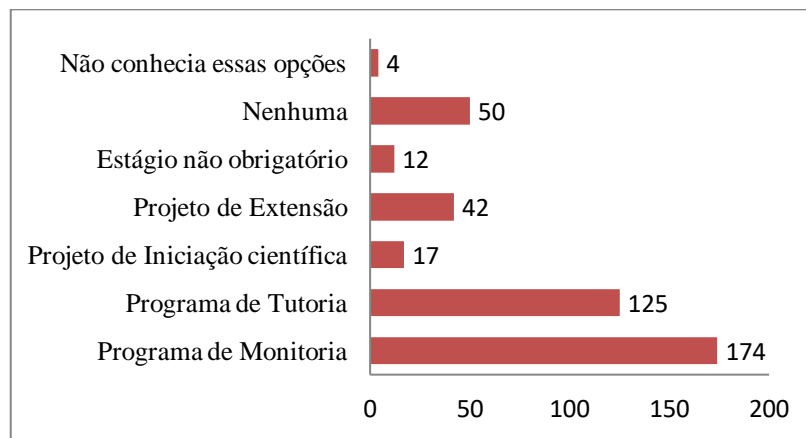
Quanto ao envolvimento em atividades acadêmicas não obrigatórias como reforço ou apoio para suas dificuldades acadêmicas, o “Estágio não obrigatório” foi a opção de maior usufruto para os estudantes de Pedagogia/CE, pois já participaram ou participam desta atividade 70% dos respondentes (gráfico 10). Para os estudantes de C&T/ECT, o “Programa de Monitoria” foi e/ou é a opção mais utilizada para 65,7% dos respondentes (gráfico 11).

Gráfico 10 - Participação em atividades acadêmicas não obrigatórias – Pedagogia/CE



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 11 - Participação em atividades acadêmicas não obrigatórias – C&T/ECT



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

5.1.3 Experiência do discente com o RODA

No tocante à experiência dos discentes com o RODA, primeiramente foi verificado o nível de conhecimento dos discentes sobre o regime. Nenhum discente do Curso de Pedagogia/CE declarou ter um nível alto de informação sobre essa ferramenta pedagógica e 60% declararam não conhecê-la. Em menor proporção, para 30% dos discentes desse curso o nível de informação sobre a ferramenta é baixo e para 10% o nível de informação é razoável. Considerando informações disponibilizadas por orientadores acadêmicos desse curso (resultados apresentados posteriormente), acredita-se que o não conhecimento dos estudantes sobre o RODA pode estar relacionado à conduta adotada entre os integrantes do curso quanto ao não uso da sigla (RODA) e, conseqüentemente, do nome do regime, pois, segundo depoimentos, esta sigla também tem sido usada de forma depreciativa para se referir aos que estão sob essa assistência.

Para 4,5% dos discentes de C&T/ECT o nível de informação é alto, mas a maior parte, 42,6% do total, declarou ter um nível de informação baixo, seguidos por 33,2% que declararam ter um nível de informação razoável e apenas 19,6% declararam não conhecer o regime (tabela 10).

Tabela 10 - Nível de conhecimento dos discentes sobre o RODA

Nível de conhecimento sobre o RODA	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Alto	0	-	12	4,5%
Razoável	1	10%	88	33,2%

Nível de conhecimento sobre o RODA	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Baixo	3	30%	113	42,6%
Não conheço	6	60%	52	19,6%
Total	10	100%	265	99,9%

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Essa questão restringiu o número de participantes para as questões seguintes do bloco de questões diretamente ligadas ao RODA, pois, desconhecendo os fatores apresentados anteriormente, **configurou-se o formulário para que os participantes que responderam “Não conheço”, pulassem essa etapa** do formulário, a qual abordaria apenas procedimentos relativos ao regime. Constatando-se que para a análise seguinte **permaneceriam apenas 4 (quatro) representantes do Curso de Pedagogia/CE**, considerou-se que a representatividade das respostas para esse grupo estaria comprometida, dessa forma os dados seguintes não foram tratados.

Ao suprimir das questões relativas ao regime os discentes **do Curso de C&T/ECT, que declararam não conhecê-lo, permaneceram 213 participantes**. Esses foram direcionados para a reflexão em torno da experiência com o regime, iniciada com a seguinte questão “Você já foi inserido(a) no RODA?”. Dentre os respondentes do Curso de C&T/ECT, 45 declararam que não haviam sido inseridos no referido regime, e, dessa forma, também tiveram sua participação finalizada, **permanecendo 168 participantes de C&T**. Considerando que o envio do formulário eletrônico foi especificamente para os estudantes que estavam inseridos no RODA, de acordo com os registros do sistema acadêmico, podemos deduzir que no momento da coleta de dados, período letivo de 2020.1, uma parcela dos discentes ainda não havia identificado sua condição quanto ao desempenho acadêmico.

Quando questionados sobre o primeiro contato desses discentes com o RODA, a grande maioria dos respondentes vinculados ao Curso de C&T/ECT, 48,8% dos participantes, teve seu primeiro contato com o RODA “Durante alguma solicitação no SIGAA condicionada ao visto do orientador(a) acadêmico(a) ou da coordenação do curso”³⁶, o que ocorre no período letivo seguinte ao qual o discente incidiu em uma das situações que o fez ser inserido no regime. Para 30,4% o primeiro contato foi “Após recebimento de advertência/notificação

³⁶ Artigo 316 do Regulamento de Graduação: A solicitação de matrícula em componentes curriculares, de trancamento de matrícula ou de suspensão de programa do estudante em regime de observação do desempenho acadêmico só é efetivada após deferimento pelo orientador acadêmico ou, na falta dele, pelo coordenador do curso. Parágrafo único. O orientador acadêmico ou, na falta dele, o coordenador do curso deve discutir com o estudante o seu plano de matrícula e os pedidos de trancamento de matrícula ou suspensão de programa, presencialmente ou por meio eletrônico.

pelo SIGAA”³⁷ e como terceira opção mais selecionada, com 10,7% das respostas, em “Consulta de observações no histórico escolar” (tabela 11).

Tabela 11 - Primeira experiência dos discentes de C&T com o RODA

Primeiro contato com o RODA	Frequência	Proporção
Orientações institucionais no início do curso	14	8,3%
Durante alguma solicitação no SIGAA condicionada ao visto do orientador(a) acadêmico(a) ou da coordenação do curso	82	48,8%
Consulta de observações no histórico escolar	18	10,7%
Após recebimento de advertência/notificação pelo SIGAA	51	30,4%
Após contato do(a) orientador(a) acadêmico(a) ou da coordenação do curso	1	0,6%
Outros	2	1,2%
Total	168	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sobre os motivos pelos quais esses estudantes foram inseridos no RODA, considerando que havia a possibilidade de selecionar mais de uma opção, **dos 168³⁸ aptos a responder essa questão**, 128 apresentaram “Insucesso, pela segunda vez ou mais em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes”, 107 tiveram “Insucesso em metade ou mais da carga horária matriculada, caracterizado pelo IECH igual ou inferior a 0,5 no período letivo”, 39 “Integralização de metade ou menos da carga horária esperada em função do número de períodos letivos cursados, caracterizada pelo IEPL igual ou inferior a 0,5” e 12 responderam que não sabiam exatamente (tabela 12).

Tabela 12 - Motivos da inserção dos discentes de C&T no RODA

Situações para inserção no RODA	Frequência	Proporção
Insucesso, pela segunda vez ou mais em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes	128	76,2%
Insucesso em metade ou mais da carga horária matriculada, caracterizado pelo IECH igual ou inferior a 0,5 no período letivo	107	63,7%

³⁷ O discente recebe advertência quando está na iminência de ter seu programa cancelado por insuficiência acadêmica, que ocorre nos seguintes casos: solicitação de matrícula pela quarta vez ou mais em um mesmo componente curricular obrigatório; índice IEPL abaixo de 0,5; e alcançar o prazo padrão do curso. Após a consolidação dos componentes cursados no período letivo no qual recebeu advertência, caso a situação não tenha sido solucionada, o discente recebe a notificação sobre o cancelamento do curso.

³⁸ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

Situações para inserção no RODA	Frequência	Proporção
Integralização de metade ou menos da carga horária esperada em função do número de períodos letivos cursados, caracterizada pelo IEPL igual ou inferior a 0,5	39	23,2%
Não sei exatamente	12	7,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para 62, dos 168³⁹ discentes aptos a responder a questão seguinte, o registro no RODA ocorreu no 2º período letivo do curso, enquanto 37 foram inseridos no 1º período e a mesma quantidade, 37 discentes, no terceiro período do curso, o que pode revelar que os discentes tendem a desenvolver suas dificuldades acadêmicas no início do curso, quando podem surgir dificuldade na integração do estudante à nova dinâmica do ensino superior (tabela 13).

Em estudos realizados tendo como referências os dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA e nas oficinas de autoavaliação dos cursos de graduação, ficou evidenciado que as maiores incidências de reprovações e de trancamentos de componentes curriculares e de programa ocorrem nos primeiros períodos do processo formativo. Essa realidade mostrou-se mais evidente nos cursos das áreas tecnológica e ciências exatas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 30).

Para Coulon (2017), no primeiro ano do ensino superior os estudantes vivenciam três fases: um *tempo de estranheza*, quando deixa o passado e experimenta novo ritmo e novas regras; o *tempo de aprendizagem*, mais doloroso de dúvidas e incertezas, pois o estudante se afastou do passado e ainda não se encaixou no novo modelo; e por fim, o *tempo da afiliação*, momento em que o estudante se sente parte daquela realidade, compreende a rotina e inicia seu processo de construção. E complementa: “se os estudantes não conseguem se afiliar a esse novo mundo se encontram rapidamente em situação de fracasso. É necessário que aprendam seu ofício de estudante” (COULON, 2017, p. 1243). Avalia-se que o insucesso nos primeiros níveis da graduação pode desencadear as limitações para os níveis subsequentes.

³⁹ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

Tabela 13 - Período letivo de inserção dos discentes de C&T no RODA

Período letivo	Frequência	Proporção
1º	37	22%
2º	62	36,9%
3º	37	22%
4º	19	11,3%
5º	8	4,8%
6º	5	3%
Total	168	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Após terem sido inseridos no RODA, 60,7%, dos **168⁴⁰ respondentes**, relataram terem permanecido por 2 ou 3 períodos letivos, 20,8% por apenas 1 período letivo, 17,3% por 4 ou 5 períodos letivos e a minoria, 1,2%, por 6 períodos ou mais (tabela 14).

Tabela 14 - Permanência dos discentes de C&T no RODA

Quantidade de períodos em que permaneceu no RODA	Frequência	Proporção
1 período letivo	35	20,8%
2 – 3 períodos letivos	102	60,7%
4 – 5 períodos letivos	29	17,3%
6 ou mais períodos letivos	2	1,2%
Total	168	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao serem questionados sobre o principal motivo pelo qual atribuíam seu atual desempenho acadêmico, a maioria dos discentes, representada por 25% deles, indicou “Problemas pessoais”, seguidos por 22% que indicaram “Dificuldades originadas no ensino médio”, e como terceira opção mais selecionada, com 20,8% das respostas, “Alta exigência do componente curricular”, dados detalhados na tabela 15.

Tabela 15 - Motivos apontados pelos discentes de C&T para seus desempenhos acadêmicos

Motivo pelo qual atribuem seu desempenho acadêmico	Frequência	Proporção
Dificuldades originadas no ensino médio	37	22%
Dificuldades em conciliar estudos e trabalho	30	17,9%
Problemas pessoais	42	25%
Problema(s) relacionado(s) à saúde	14	8,3%
Alta exigência do componente curricular	35	20,8%

⁴⁰ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

Motivo pelo qual atribuem seu desempenho acadêmico	Frequência	Proporção
Desinteresse e falta de dedicação	6	3,6%
Outros	4	2,4%
Total	168	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dos 14 discentes classificados entre os que indicaram “Problemas de saúde”, 4 desejaram especificar que os problemas estavam relacionadas à transtornos de ansiedade, falta de atenção/Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, depressão e fobia.

Outro aspecto abordado nessa pesquisa estava associado a outros fatores que poderiam também interferir no desempenho dos estudantes. Um assunto já discutido no Relatório REUNI 2008-2012, cuja análise dos dados institucionais constatou a incidência de insucessos nos primeiros períodos da formação acadêmica por interferência de determinantes internos e externos:

Os de ordem interna compreendiam os componentes individuais e institucionais; e os de ordem externa abrangiam os seguintes aspectos: situação socioeconômica, deficiência do Ensino Médio, problemas de família e as poucas perspectivas para ingresso no mercado de trabalho oferecidas pelo curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 30).

Em razão dessa perspectiva, contemplou-se um questionamento sobre o encaminhamento para os serviços da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAE e/ou da Comissão de Apoio a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE, hoje Secretaria de Inclusão e Acessibilidade – SIA, durante algum momento da trajetória acadêmica. Os serviços oferecidos por esses setores envolvem assistência aos discentes nas mais variadas necessidades apresentadas por eles, incluindo programas de saúde, auxílios e outras necessidades educacionais que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Mais da metade dos **168⁴¹ discentes que responderam a questão**, 51,2%, selecionaram a opção “Desconhecia essa possibilidade”, evidenciando que muitos ainda não têm acesso a informações relativas a todo o apoio institucional disponível na UFRN. Declararam nunca sentir essa necessidade 20,8% dos participantes, e 12,5% já pensaram em ir, mas nunca foram encaminhados. Os dados organizados na tabela 13 demonstram que das 168 respostas, apenas 35 discentes afirmaram não sentir necessidade desse tipo de apoio institucional (tabela 16).

⁴¹ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

Tabela 16 - Vivência dos discentes de C&T com outros serviços de apoio institucional

Acesso aos serviços da PROAE e/ou da CAENE/SIA	Frequência	Proporção
Já fui encaminhado(a) e usei o(s) serviço(s)	20	11,9%
Já fui encaminhado(a), mas não usei o(s) serviço(s)	6	3,6%
Já pensei em ir, mas nunca fui encaminhado(a)	21	12,5%
Nunca senti essa necessidade	35	20,8%
Desconhecia essa possibilidade	86	51,2%
Total	168	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nesse bloco de perguntas, os discentes ainda foram consultados sobre a motivação em buscar o nivelamento (cumprir todos os componentes curriculares até o nível correspondente ao número de períodos letivos cursados), dos **168⁴² respondentes**, 101 participantes (60,1%) afirmaram ter motivação por empenho individual, 33 participantes (19,6%) reconheceram que a motivação foi em decorrência do RODA e 29 participantes (17,3%) não se sentiram motivados. Alguns participantes preferiram responder à questão de forma livre, e expressaram suas opiniões com relatos de que estar no RODA “piora a desmotivação” já existente no curso, ou que seria improvável se nivelar, ou ainda que não há preocupação com o RODA, pois o desejo é concluir o curso com base nos próprios limites. Ao que parece, o incentivo que essa ferramenta pedagógica deveria ofertar não está sendo transmitido.

5.1.4 Experiência do discente com a orientação acadêmica

O bloco de perguntas relativas à orientação acadêmica teve início com a pergunta: “Você tem orientador(a) acadêmico(a)?”. A grande maioria, 158 dos **168⁴³ respondentes**, afirmou que sim, 3 afirmaram que não e 7 não souberam responder. Mas quando questionados sobre se conheciam o(a) orientador(a) acadêmico(a), 85 responderam que não (tabela 17).

⁴² Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

⁴³ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

Tabela 17 - Relação dos discentes do Curso de C&T com seus orientadores acadêmicos

	Frequência / Proporção	
	Tem orientador(a) acadêmico(a)	Conhece o(a) orientador(a) acadêmico(a)
Sim	158 / 94%	83 / 49,4%
Não	3 / 1,8%	85 / 50,6%
Não sei	7 / 4,2%	-
Total	168/100%	168/100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Excluindo as análises obrigatórias indicadas pelo SIGAA (matrícula, trancamento e suspensão), considerando todo o período no qual estiveram inseridos no RODA, dos **168⁴⁴ respondentes**, 69 afirmaram já terem procurado alguma orientação acadêmica, e desses, 18 também foram procurados para acompanhamento, enquanto 51 disseram não terem sido contatados em nenhum momento. Por outro lado, 99 orientandos revelaram que nunca procuraram por orientação acadêmica, e desses, apenas 9 confirmaram terem sido procurados em algum momento para orientação acadêmica, já o demais 90 orientandos declararam que também nunca foram procurados, ou seja, nunca tiveram qualquer experiências com as atividades de orientação acadêmica e, por essa razão, as demais questões desse bloco de perguntas ficaram indisponíveis para esse grupo que foi direcionado para o último bloco de perguntas, relativas à percepção dos discentes sobre o RODA. Portanto, **permaneceram 69 participantes** nesse bloco de perguntas (tabela 18).

Tabela 18 - Iniciativa para orientação acadêmica – discentes C&T

Experiência com orientação acadêmica	Frequência	Proporção
Procurou orientação acadêmica em algum momento e também foi procurado(a) em outro(s) momento(s)	18	10,7%
Procurou orientação acadêmica em algum momento, mas não foi procurado(a) em outro(s) momento(s)	51	30,4%
Não procurou orientação acadêmica, mas foi procurado(a) em algum momento	9	5,4%
Não procurou orientação acadêmica e não foi procurado(a) em nenhum momento	90*	53,6%
Total	168	100,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2020). 90* quantidade de discentes que não tiveram acesso às demais perguntas do bloco relativo à orientação acadêmica.

⁴⁴ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

Dos **69⁴⁵** estudantes que afirmaram terem procurado orientação acadêmica, 45 declararam que foram atendidos pelo(a) orientador(a) acadêmico(a), 19 disseram que foram atendidos pela coordenação do curso e 5 afirmaram que não houve retorno. Dentre os 27 participantes que declararam terem sido procurados para orientação acadêmica (tabela 18), 24 foram atendidos “pelo(a) orientador(a) acadêmico(a)”, 1 “pela coordenação do curso” e 2 declararam que nunca foram procurados (tabela 19).

Tabela 19 - Cumprimento das orientações acadêmicas

Atendimento realizado por	Procuraram orientação acadêmica		Foram procurados para orientação acadêmica	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Orientador(a) acadêmico(a)	45	65,2%	24	88,9%
Coordenação do curso	19	27,5%	1	3,7%
Sem atendimento	5	7,2%	2	7,4%
Total	69	99,9%	27	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Como canal de comunicação para realização das referidas orientações (possibilidade de selecionar mais de uma alternativa), dentre os **73⁴⁶** participantes, na avaliação de 53 estudantes, o e-mail foi o canal mais utilizado para comunicação entre orientando e orientador. O segundo canal mais usado foi o atendimento presencial, indicado por 37 orientandos, e com 20 indicações, o SIGAA foi o terceiro canal de comunicação mais indicado (tabela 20).

Tabela 20 - Intercomunicação entre orientandos e orientadores para os discentes C&T

Canal de comunicação	Frequência	Proporção
Presencialmente	37	50,7%
Pelo SIGAA	20	27,7%
Por e-mail	53	72,3%
Aplicativo de mensagem	8	11%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

⁴⁵ Dos 265 participantes da pesquisa, 52 declararam não conhecer o RODA e 45 afirmaram não terem sido inseridos, e dessa forma tiveram sua participação finalizada por considerar que não poderiam contribuir com o que foi abordado nas questões seguintes. Dos 168 que permaneceram, apenas 69 afirmaram terem procurado orientação acadêmica, estando aptos a responder sobre essa situação específica.

⁴⁶ Dos 265 participantes da pesquisa, 52 declararam não conhecer o RODA e 45 afirmaram não terem sido inseridos, e dessa forma tiveram sua participação finalizada por considerar que não poderiam contribuir com o que foi abordado nas questões seguintes. Dos 168 que permaneceram 90 afirmaram não terem procurado orientação acadêmica e também não foram procurados pelos orientadores, ou seja, sem experiências com orientação acadêmica. E dos que procuraram orientação, 5 não tiveram retorno (também sem experiência com orientação acadêmica), permanecendo aptos a responder as questões seguintes 73 participantes.

Para 45,2% dos **73⁴⁷ discentes que tiveram experiências com orientação acadêmica** o meio de comunicação com o(a) orientador(a) ou com a coordenação do curso influenciou no seu resultado posterior, para 27,4% não houve influência e a mesma quantidade, 27,4% dos discentes, declarou que talvez possa ter influenciado (tabela 21). Prosseguiu-se então consultando esse **mesmo grupo de discentes (73 no total)** quanto a outros meios de comunicação que eles julgavam que poderiam melhorar os procedimentos e atividades do RODA. Nessa questão os discentes também poderiam selecionar mais de uma alternativa, e dentre as opções, “Notificação por e-mail” e “Ambiente virtual de comunicação, no SIGAA” foram as mais sugeridas, com 45 indicações cada uma, e 41 estudantes sugeriram o uso de aplicativo. Dois estudantes ainda reforçaram, por meio da opção “Outros”, a importância dos atendimentos presenciais (tabela 22).

A necessidade de aperfeiçoar a comunicação entre orientandos e orientadores está no fato de que a comunicação é elemento relevante para se alcançar resultados satisfatórios no acompanhamento pedagógico estudado. Os recursos tecnológicos foram apontados dentro das alternativas apreciadas pelos participantes, como opções capazes de atender as referidas necessidades. Essa tendência está em concordância com o Governo eletrônico (eGOV), que consiste no aproveitamento das tecnologias digitais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e ferramentas eletrônicas na administração pública, otimizando a prestação de serviços públicos por automatização de procedimentos (BRASIL, 2020).

Tabela 21 - Avaliação dos discentes de C&T quanto aos atuais meios de comunicação com seus orientadores acadêmicos

Influenciou no resultado posterior	Frequência	Proporção
Sim	33	45,2%
Não	20	27,4%
Talvez	20	27,4%
Total	73	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

⁴⁷ Dos 265 participantes da pesquisa, 52 declararam não conhecer o RODA e 45 afirmaram não terem sido inseridos, e dessa forma tiveram sua participação finalizada por considerar que não poderiam contribuir com o que foi abordado nas questões seguintes. Dos 168 que permaneceram 90 afirmaram não terem procurado orientação acadêmica e também não foram procurados pelos orientadores, ou seja, sem experiências com orientação acadêmica. E dos que procuraram orientação, 5 não tiveram retorno (também sem experiência com orientação acadêmica), permanecendo aptos a responder as questões seguintes 73 participantes.

Tabela 22 - Preferência dos discentes de C&T quanto aos meios de comunicação com seus orientadores

Outros meios de comunicação	Frequência	Proporção
Aplicativo	41	56,2%
Notificação por e-mail	45	61,6%
Ambiente virtual de comunicação, no SIGAA	45	61,6%
Não influenciaria	7	9,6%
Outros	2	2,8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando o compromisso dos orientandos com as orientações acadêmicas, 56,2% dos estudantes afirmam que seguiram as orientações integralmente, enquanto 42,5% acreditam que seguiu parcialmente, e 1,4% diz não ter seguido (tabela 23). Segundo Ferreira, Furtado e Silveira (2009) a relação orientador-orientando apresenta algumas etapas, entre as quais a “Condução do modelo pedagógico de cada orientador”, etapa composta por recursos e mecanismos capazes de definir o nível de envolvimento do estudante.

Com base nas respostas à questão anterior, a qual contou com **73⁴⁸ respondentes**, 49 estudantes (67,1%) consideram que o resultado com o seu desempenho acadêmico foi satisfatório, enquanto 24 estudantes (32,9%) julgam que diante da sua postura com relação ao compromisso com as orientações os resultados não foram satisfatórios.

Tabela 23 - Compromisso dos discentes de C&T com as orientações acadêmicas

Postura dos orientandos	Frequência	Proporção
Seguiu as orientações integralmente	41	56,2%
Seguiu as orientações parcialmente	31	42,5%
Não seguiu as orientações	1	1,4%
Total	73	100,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para 29 estudantes, dos **73⁴⁹ participantes aptos a responder**, as orientações foram “Poucas, mas essenciais para sua recuperação”, para 22 foram “Poucas e insuficientes para a

⁴⁸ Dos 265 participantes da pesquisa, 52 declararam não conhecer o RODA e 45 afirmaram não terem sido inseridos, e dessa forma tiveram sua participação finalizada por considerar que não poderiam contribuir com o que foi abordado nas questões seguintes. Dos 168 que permaneceram 90 afirmaram não terem procurado orientação acadêmica e também não foram procurados pelos orientadores, ou seja, sem experiências com orientação acadêmica. E dos que procuraram orientação, 5 não tiveram retorno (também sem experiência com orientação acadêmica), permanecendo aptos a responder as questões seguintes 73 participantes

⁴⁹ Dos 265 participantes da pesquisa, 52 declararam não conhecer o RODA e 45 afirmaram não terem sido inseridos, e dessa forma tiveram sua participação finalizada por considerar que não poderiam contribuir com o

recuperação”, para 17 foram “Numerosas e essenciais para sua recuperação” e, para 5 foram “Numerosas, mas insuficientes para sua recuperação” (tabela 24).

Tabela 24 - Opinião dos discentes com base na quantidade de orientações acadêmicas

Orientações acadêmicas	Frequência	Proporção
Numerosas e essenciais para sua recuperação	17	23,3%
Poucas, mas essenciais para sua recuperação	29	39,7%
Numerosas, mas insuficientes para sua recuperação	5	6,8%
Poucas e insuficientes para a recuperação	22	30,1%
Total	73	99,9%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para finalizar esse bloco de perguntas relativas à orientação acadêmica, foi solicitada (de forma não obrigatória) a opinião dos **168⁵⁰ discentes que declararam experiência com o RODA** sobre o que seria uma conduta ideal do(a) orientador(a) acadêmico(a). Foram registradas 122 respostas, dentre as quais, além dos seus pontos de vista, alguns discentes também relataram suas experiências pessoais com notórias semelhanças entre elas. Foram extraídos das declarações vocábulos associados à conduta desejada pelos orientandos. O resultado está representado abaixo por uma nuvem de palavras, obtida com auxílio do gerador “Wordclouds”, que reflete no tamanho das palavras o valor conferido pelos respondentes para cada vocábulo, de acordo com a frequência com a qual foram mencionados direta ou indiretamente.

que foi abordado nas questões seguintes. Dos 168 que permaneceram 90 afirmaram não terem procurado orientação acadêmica e também não foram procurados pelos orientadores, ou seja, sem experiências com orientação acadêmica. E dos que procuraram orientação, 5 não tiveram retorno (também sem experiência com orientação acadêmica), permanecendo aptos a responder as questões seguintes 73 participantes

⁵⁰ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

5.1.5 Percepção do discente sobre o RODA

Por fim, para avaliar a percepção geral dos discentes sobre o RODA, contou-se com a participação dos **168⁵¹ discentes que declararam experiência com o regime**. Inicialmente, questionou-se sobre sua satisfação com essa ferramenta institucional de apoio pedagógico. Dentre os respondentes, 106 (63,1%) afirmaram estarem satisfeitos e 62 (36,9%) ficaram insatisfeitos com o regime. É importante ressaltar que 97⁵² participantes não tiveram acesso a essa pergunta, pois, afirmaram em questionamentos anteriores não conhecerem o RODA ou não terem sido inseridos no regime, não tendo experienciado esse acompanhamento.

Os **motivos para a insatisfação** da parcela descontente foram expressos por meio de uma questão aberta, e a maioria dos relatos estavam relacionados à **ausência de orientação acadêmica durante o período no qual estiveram inseridos**, foram 25 relatos, dentre eles: “Durante os dois períodos que estive inserido no RODA a única informação que eu tinha eram as marcações no histórico e algum e-mail automático que recebi da instituição.”, como também “Não tive nenhum apoio, o RODA só serviu pra me informar meu baixo desempenho naquele semestre, informação essa que eu já sabia.”. Alguns especificaram a ausência de retorno do orientador aos questionamentos enviados. Foram três relatos com esse conteúdo, tais como: “Não obtive resposta ao buscar orientação” e “não obtive retorno quando precisei, tive que me virar sozinha”.

Outros 17 respondentes indicaram a **falta de informação e de compreensão sobre o funcionamento do regime**, sua real utilidade e ainda sobre o papel do orientador acadêmico nesse contexto, como por exemplo: “Para ser franco, após quase 3 anos de curso não sei nem para que serve o orientador ou o roda.”; “Não sei ao certo como funciona, não sei porque estou nela e não sei como pode me ajudar”; “É uma ferramenta que eu só ouvi falar e não sei qual a utilidade”.

Para alguns ficou o entendimento de que o regime promove **barreiras nos procedimentos relativos às solicitações de matrícula** em componentes curriculares. Foram 9 (nove) relatos com conteúdos semelhantes aos transcritos a seguir:

⁵¹ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

⁵² Esse total é resultado de 52 discentes que declararam não conhecerem o RODA (tabela 10) e, na questão seguinte, 45 declararam que não foram inseridos nesse regime. Embora tenham sido consultados apenas discentes com registros no sistema acadêmico, nessa condição.

Em muitos casos a análise de matrícula pelo orientador serve somente para atrasar a matrícula do aluno na turma que ele deseja (e o aluno acaba perdendo a vaga na turma) e não acrescenta nada para o rendimento acadêmico do aluno (a maioria das vezes o orientador não deixa nenhum comentário relevante na análise da matrícula escrevendo apenas OK para tudo).

O aluno perde prioridade e tem índices baixíssimos, o que dificulta a entrada em turmas com bons professores. Além de tudo, não acho adequada a forma como somos tratados durante o RODA. Acredito que o orientador deveria manter contato frequente e próximo.

É importante frisar que as solicitações de matrículas realizadas pelos estudantes que estão inseridos no RODA, nos períodos de matrícula e rematrícula, são processadas nas datas indicadas no Calendário Universitário junto à todas as demais solicitações dos estudantes da graduação, mesmo que não tenha ocorrido análise pelo orientador acadêmico ou a coordenação do curso (na ausência do primeiro). Porém, no período de matrícula extraordinária, quando se disputam as vagas remanescentes, a ausência de análise da matrícula pelo orientador acadêmico realmente impede a efetivação da matrícula, que para os demais estudantes ocorre de forma imediata. Esse fator pode comprometer a aquisição de vagas em turmas muito disputadas de alguns componentes curriculares. Além disso, a ausência de análise da solicitação de matrícula, elimina a oportunidade de oferta da bonificação de 20% no IEA, índice empregado para ranquear os estudantes que disputam as vagas de uma mesma turma, o que poderia elevar as chances do estudante na conquista de vaga nas turmas muito concorridas, durante os períodos de matrícula e rematrícula, caso fosse avaliado o benefício na recuperação do discente.

Alguns expressaram ainda os **sentimentos de pressão, desânimo e até depressão como consequência de “estar no RODA”**. Foram oito registros com essa abordagem, dentre eles: “Faz o aluno se sentir incapaz e inferior aos outros” e “Esse sistema do RODA ele é evasivo e sobrecarrega”.

Ainda houve queixa da **inutilidade ou ineficácia do regime para evolução do desempenho acadêmico**. Seguem os três relatos que abordaram essas questões: “Estando no RODA, há muita dificuldade em conseguir turmas com bons professores.”; “Falta de empatia e de medidas colaborativas para a evolução”; “É apenas uma ferramenta automatizada para notificar o desempenho acadêmico, não, como um lembrete mas em realidade não adiciona muito ao desempenho acadêmico individual”.

É preciso informar que **alguns depoimentos foram além da proposta da pesquisa**, e abordaram questões relativas à dinâmica própria do Curso de C&T, relação com os docentes e dificuldades enfrentadas de forma específica pelos estudantes desse curso, requerendo um

olhar diferenciado diante das particularidades do referido curso e maior atenção da instituição para essa distinção. Inclusive, um dos participantes se mostrou desacreditado com a integração de novas perspectivas: “Essas pesquisas nunca tem efeito direto, nem avaliação funciona”. Isso leva a refletir se essa visão é compartilhada por outros estudantes e se pode ser um fator limitante para a participação desses em pesquisas institucionais.

Em seguida, com intuito de captar de forma direta como os discentes se sentiram em suas experiências com o Regime de Observação do Desempenho Acadêmico, foi realizado o seguinte questionamento: “O RODA refletiu em você qual(is) sentimento(s)?”. Ao todo, foram registradas **168⁵³ participações**, com respostas múltiplas (possibilidade de selecionar mais de uma alternativa), cuja distribuição está descrita na tabela 25. Foram consideradas algumas alternativas extraídas de relatos ocorridos durante atendimentos e outras mencionadas no pré-teste, além da inserção da alternativa “Outros” para livre descrição. Uma dessas respostas livres foi realizada na forma de depoimento: “Além dos itens acima, também fez com que eu olhasse o meu curso como uma prioridade maior e buscase ainda mais ter disciplina para conciliar todas as minhas obrigações”.

Tabela 25 - Representação do RODA para os discentes do Curso de C&T

Sentimentos	Frequência	Proporção
Superação	43	25,6%
Apoio	33	19,6%
Decepção	93	55,4%
Pressão	99	58,9%
Raiva	30	17,9%
Angústia/medo	95	56,5%
Não significou nada	18	10,7%
Insegurança*	1	0,6%
Insatisfação/dúvidas*	1	0,6%

Fonte: Dados da pesquisa (2020). *Resposta livre inserida na opção “Outros”.

Por fim, foi oportunizado um espaço livre, de resposta não obrigatória, para manifestações relativas ao RODA, cujo conteúdo não tenha sido contemplado nas questões anteriores: “O que você gostaria de relatar sobre o RODA que não foi perguntado?”. Foram registradas 36 respostas, dentre as quais algumas questões já discutidas anteriormente foram reforçadas. No tocante à pressão e ao adocimento, uma das respostas chamou atenção por sua semelhança com um pedido de ajuda: “Preciso de apoio psicológico”. Outro retorno

⁵³ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

sugeriu que fosse dado destaque à influência do RODA na saúde dos estudantes, usando-se a seguinte pergunta: “O quanto o RODA influencia na sua saúde?”. Outra sugestão considerou uma atuação multiprofissional para acolhimento do estudante inserido no RODA.

Acho que seria interessante quando o discente entrar para o RODA ser chamado pelo setor de psicologia ou pelo orientador acadêmico para entender a situação e orientar da melhor forma o aluno para que o mesmo não venha desistir do curso ou ser jubilado. Já que a taxa de desistentes no curso de C&T é alta. Então existem também os alunos que se encontram no RODA mas que querem evoluir e melhorar, a esses é extremamente importante o apoio da psicologia, secretaria e orientador. Eu pelo menos tive todo apoio, contudo, tive que os procurar.

No que se refere ao quantitativo de discentes que não concluem o curso, referenciado no relato anterior, é importante realizar alguns esclarecimentos. Conforme Decisão nº 408/202-TCU (Tribunal de Contas da União), a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), “indica o número de alunos que concluem os cursos no tempo médio previsto no projeto pedagógico. A partir da TSG, o curso pode identificar eventuais problemas, tais como: retenção, evasão, transferência, mudança de curso e reprovação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 102). Segue a fórmula para o cálculo desse indicador:

$$\text{Taxa de Sucesso na Graduação (TSG)} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de diplomados}}{\text{N}^\circ \text{ total de ingressantes}}$$

O nº de diplomados representa todos os concluintes (que completaram os créditos, mesmo não tendo colado grau) durante todo o ano letivo. Para o cálculo dos ingressantes, deve ser considerado o ano ou semestre do suposto ingresso dos estudantes que se graduam no exercício, com base na duração padrão prevista para cada curso.

O Curso de C&T apresenta duas matrizes curriculares, correspondentes aos dois turnos de oferta, cujos prazos padrão para conclusão do curso são: 6 semestres para o turno diurno e 7 semestres para o turno noturno. Desde o ano de 2010, ampliou sua oferta de vagas, que antes era de 1000 vagas anuais, para 560 vagas para ingresso em cada um dos dois semestres do ano, distribuídas nos dois turnos: 330 para MT (manhã e tarde) e 230 para N (noite), totalizando 1120 novas vagas para ingressantes por ano.

Dados extraídos do sistema acadêmico da instituição demonstraram que no ano de 2019 o Curso de C&T apresentou as seguintes taxas de sucesso: 29,7% para o turno diurno e 24,8% para o turno noturno. Uma análise realizada com os concluintes do período letivo 2019.2, demonstrou que 188 estudantes integralizaram o curso, mas apenas 59 (31,38%)

cumpriram a carga horária no prazo padrão, dos quais 11 (5,85%) concluíram o curso antes do prazo, embora 4 (2,13%) deles tenham registro de aproveitamento em muitos componentes curriculares (não precisaram cursar muitos componentes curriculares na instituição). Os demais, 129 (68,62%), concluíram o curso após esse prazo padrão, sendo 40 (21,28%) no prazo máximo, e 5 (2,66%) após esse prazo máximo, ou seja, poderiam ter sido cancelados se essa informação tivesse sido verificada antes da integralização curricular.

Considerando ainda o comentário acima (relato de discente em questão aberta), é importante destacar que a ECT dispõe do Serviço de Psicologia Escolar e Educacional – SPEE, com plantões educacionais voltados a “atender demandas relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e socialização dos alunos do bacharelado em Ciências e Tecnologia” (informações extraídas do sítio eletrônico do Centro Acadêmico). Portanto, o comentário em questão desperta para a reflexão sobre a inclusão de novas estratégias direcionadas especificamente aos estudantes inseridos no RODA, avalia-se se esse serviço próprio de psicologia seria capaz de absorver uma nova demanda própria para esse grupo de discentes.

Outra resposta ainda direciona um questionamento para a Direção: “Qual o papel dos diretores de Curso em ver que muitos alunos estão indo mal em uma disciplina?”.

Também foram reforçadas as queixas sobre o controle que os orientandos sentem por estar no RODA, principalmente no que se refere às solicitações realizadas no sistema acadêmico. Foram realizados ainda relatos da ausência de informação, comunicação e de orientação acadêmica “Que deveria ser explicado mais amplamente o que é o RODA aos alunos e ser algo de fácil acesso para leitura”, e ainda “Gostaria que o RODA fosse mais presente e se comunicasse mais com o aluno, caso contrário não vejo sentido na existência do programa”. Também frisaram as especificidades do Curso de C&T, no que diz respeito ao perfil dos docentes, ao sistema de avaliação e aos índices de retenção e de evasão no curso. Um dos depoimentos sugere o uso de mecanismos de motivação com os estudantes e outro depoimento demonstra uma realidade na contramão: “Meu orientador na época do roda dizia q eu estava desperdiçando dinheiro público.....?????????????????”.

Ao considerar as especificidades dos Cursos de graduação disponíveis na instituição, um dos relatos questiona uma “atualização” do regime: “Você acha que o RODA deveria ter uma maior flexibilidade de avaliação quanto aos cursos ou áreas de conhecimento dos deles? O que você acha sobre uma atualização periódica do RODA?”.

Esses depoimentos evidenciam a relevância de promover estudos que possam elucidar como procedimentos institucionais estão sendo experienciados pela comunidade acadêmica e se há necessidade de ajustes.

5.2 Resultados relativos aos orientadores acadêmicos

5.2.1 Perfil docente

Com o propósito de complementar essas informações e estender a compreensão sobre a realidade do RODA, a pesquisa também incluiu o ponto de vista dos orientadores acadêmicos, no que se refere às responsabilidades previstas no Regulamento da Graduação, como também sobre a relação com os orientandos e as orientações acadêmicas, além da visão geral que desenvolveram sobre o regime. Foram registradas 6 participações dos orientadores do Curso de Pedagogia/CE e 11 do Curso de C&T/ECT.

De forma semelhante, o primeiro grupo de respostas compreendeu o perfil docente. Na pergunta que trata do tempo de docência, todos os orientadores do Curso de Pedagogia se incluíram na alternativa “11 – 15 anos”, que também foi a resposta mais selecionada pelos orientadores do curso de C&T, com 45,5% das escolhas. Entre “6 – 10 anos” foi a opção para 36,4% e para 18,2%, entre “1 – 5 anos” (tabela 26).

Tabela 26 - Tempo de serviço docente

Tempo de docência	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
1 – 5 anos	-	-	2	18,2%
6 – 10 anos	-	-	4	36,4%
11 – 15 anos	6	100%	5	45,5%
16 anos ou mais	-	-	-	-
Total	6	100%	11	100,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Todos os 17 orientadores acadêmicos, incluindo os dois cursos, se declararam Doutores quanto ao nível de escolaridade.

Sobre a quantidade de turmas nas quais estavam lecionando no momento, em iguais proporções, 33,3%, os representantes do Curso de Pedagogia selecionaram as opções (relativas ao número de turmas) “1”, “2” e “3”. No Curso de C&T 36,4% respondeu igualmente “2” e “3” turmas, respectivamente (tabela 27).

Tabela 27 - Quantidade de turmas nas quais leciona

Número de turmas	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
1	2	33,3%	2	18,2%
2	2	33,3%	4	36,4%
3	2	33,3%	4	36,4%
4	-	-	1	9,1%
Mais de 4	-	-	-	-
Total	6	99,9%	11	100,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

5.2.2 Experiência do(a) orientador(a) com o RODA

Em seguida, deu-se início ao grupo de perguntas relativas à experiência dos orientadores com o RODA, introduzido com a verificação do nível de conhecimento desses sobre os procedimentos previstos no Regulamento de Graduação. Dos seis participantes do Curso de Pedagogia, cinco declararam ter conhecimento sobre esses procedimentos, e apenas um definiu que esse conhecimento era parcial. Dos 11 orientadores do Curso de C&T, 7 declararam que os procedimentos previstos no Regulamento eram conhecidos, e 4 declararam que o conhecimento era parcial (tabela 28).

Tabela 28 - Conhecimento dos procedimentos previstos no Regulamento de Graduação

Conhece os procedimentos?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	5	83,3%	7	63,6%
Não	-	-	-	-
Parcialmente	1	16,7%	4	36,4%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Também foi perguntado “Quantos estudantes estão sob sua orientação?”. Para 3 dos 6 orientadores do Curso de Pedagogia são “entre 20 e 40 orientandos”, para 2 são “entre 41 e 60 orientandos” e para 1 são “menos de 20 orientandos”. A maioria dos orientadores do Curso de C&T, 6, selecionou a opção “entre 41 e 60 orientandos”, seguidos por 4 que relataram ter “entre 20 e 40 orientandos” e 1 com mais de 60 orientandos (tabela 29).

Dados referentes ao período letivo de realização desse estudo, 2020.1, indicaram 1941 estudantes no RODA vinculados ao Curso de C&T e 148 estudantes vinculados ao Curso de

Pedagogia. Ao associar esses números ao quantitativo de orientadores acadêmicos (dados extraídos do sistema acadêmico da instituição) dos dois cursos, 107 e 31, respectivamente, alcançamos as respectivas médias de discentes no RODA por orientador acadêmico: 18,14 e 4,77. Números que podem simbolizar o aumento na demanda desses docentes com as atividades de orientação acadêmica.

Tabela 29 - Quantidade de orientandos por orientador

Número de orientandos	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Menos de 20 orientandos	1	16,7%	-	-
Entre 20 e 40 orientandos	3	50%	4	36,4%
Entre 41 e 60 orientandos	2	33,3%	6	54,5%
Mais de 60 orientandos	-	-	1	9,1%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Finalizando o grupo de perguntas relativas à experiência dos orientadores com o RODA, avaliou-se como as quantidades de orientandos tem impactado o desempenho dos orientadores acadêmicos. A opinião dos orientadores do Curso de Pedagogia ficou dividida. Para metade deles (três) o trabalho tem sido desenvolvido de forma satisfatória. Desses, dois relataram inclusive que a quantidade de orientandos já foi maior, quando se tinha maior dificuldade com as orientações, e um deles ainda especificou que na realidade anterior (de maior número de orientandos) essa dificuldade estava em não conhecer todos os orientandos pessoalmente e, dessa forma, não poderiam ser consideradas as especificidades de cada um: trabalho, estágio, bolsa, outra graduação, etc. Para os outros três orientadores a quantidade de orientandos é alta e dificulta o acompanhamento individual. Um desses relatos, transcrito a seguir, conduz a reflexão também para outros aspectos do sistema de orientação:

O grande número de orientandos/as acadêmicos/as gera grande demanda de trabalho, principalmente no que tange às orientações de matrícula e de estágio não obrigatório. Além disso, não é disponibilizada carga horária semanal para tais atividades como também há a obrigatoriedade de trabalho nas férias (orientações de matrícula). Assim, considero que o impacto desta quantidade de orientandos diz respeito à qualidade do trabalho desenvolvido, que poderia ser mais próximo dos alunos e eficiente, como também no acúmulo de demandas para mim, enquanto professora.

No Curso de C&T, a maior parte, oito orientadores, associou o número de orientandos ao impacto negativo em seus desempenhos enquanto orientadores acadêmicos.

Dentre os motivos declarados estão: a distância entre eles e os orientandos, ausência de comunicação e de retorno aos contatos realizados com os estudantes, e “silêncio” diante de convites para atendimentos presenciais, considerados mais produtivos. Todos os três orientadores que consideraram que o impacto não é grande, fundamentaram o posicionamento na baixa procura dos orientandos por orientação, não sobrecarregando suas demandas. Declarações como “Com essa quantidade de alunos, a orientação se resume a validação de matrícula em disciplinas”, concepção também referenciada pelos orientandos quando questionados sobre a satisfação com o RODA. O relato a seguir, além de outras questões, se aproxima das afirmações realizadas pelos estudantes sobre a carência de informações em torno do RODA

Péssimo. Mais uma atribuição administrativa Top-Down sem consulta prévia aos professores. Os estudantes também não foram consultados. O RODA gera um trabalho demasiado e o retorno global (institucional) das ações não é claro.

Com base nos discursos de todos os orientadores do Curso de C&T, infere-se que, para todos os respondentes, o número de orientandos é um desafio para o cumprimento integral do papel de orientador acadêmico. Pois, os que não se sentiram impactados, fundamentaram seu posicionamento na baixa demanda em decorrência do cumprimento parcial das atividades previstas.

5.2.3 Experiência do(a) orientador(a) acadêmico(a) com a orientação acadêmica no RODA

O grupo de perguntas seguinte foi pertinente à experiência dos orientadores acadêmicos com a orientação acadêmica própria do RODA, considerando as diretrizes previstas no Regulamento de Graduação vigente. A princípio os participantes indicaram se promoviam reuniões com os orientandos ao longo do período letivo. No Curso de Pedagogia, quatro orientadores responderam que promovem as reuniões e dois responderam que “Às vezes”. No Curso de C&T sete responderam que “Não”, dois afirmaram que promovem as reuniões e os outros dois responderam “Às vezes” (tabela 30).

Tabela 30 - Cumprimento de reuniões periódicas

Promove reuniões periódicas?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	4	66,7%	2	18,2%
Não	-	-	7	63,6%
Às vezes	2	33,3%	2	18,2%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como a pergunta seguinte fazia menção às orientações acadêmicas realizadas, os participantes que responderam “Não” na questão anterior (sete do Curso de C&T) não tiveram acesso a pergunta “Durante esses atendimentos, são discutidas as causas e possíveis soluções para os problemas detectados?”. Dos seis orientadores de Pedagogia, cinco afirmaram que realizam esses procedimentos, e um respondeu “Às vezes”. Dos quatro⁵⁴ respondentes de C&T, três responderam “Sim” e um “Às vezes” (tabela 31).

Tabela 31 - Definição de estratégias para recuperação acadêmica

São discutidas as causas e possíveis soluções para os problemas detectados?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	5	83,3%	3	75%
Não	-	-	-	-
Às vezes	1	16,7%	1	25%
Total	6	100%	4	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando questionados se orientandos são alertados quanto ao risco de cancelamento do curso, todos os seis orientadores do Curso de Pedagogia afirmaram que alertam seus orientandos. No Curso de C&T, seis afirmaram que “Sim”, três que “Não” e dois responderam que “Às vezes” (tabela 32).

Tabela 32 - Alerta quanto ao risco de cancelamento do curso

Os orientandos são alertados quanto ao risco de cancelamento do curso?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	6	100%	6	54,5%
Não	-	-	3	27,3%

⁵⁴ Dos 11 orientadores participantes do Curso de C&T 7 relataram que não realizam reuniões periódicas, não estando aptos a responder essa questão.

Os orientandos são alertados quanto ao risco de cancelamento do curso?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Às vezes	-	-	2	18,2%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando o uso de outras ferramentas institucionais, perguntou-se se “Os orientandos são direcionados para mecanismos de reforço acadêmico sempre que necessário (exemplo: programa de tutoria ou monitoria)?”. Dentre os orientadores do Curso de Pedagogia, a metade, três, declararam que “Às vezes”, dois responderam “Sim”, e um respondeu “Não”. Dentre os orientadores do Curso de C&T, seis responderam “Sim”, três responderam “Não” e dois responderam “Às vezes” (tabela 33).

Tabela 33 - Adoção de outros mecanismos de reforço acadêmico

Os orientandos são direcionados para mecanismos de reforço acadêmico sempre que necessário?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	2	33,3%	6	54,5%
Não	1	16,7%	3	27,3%
Às vezes	3	50%	2	18,2%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com o artigo 318 do Regulamento de Graduação, outra conduta a ser adotada pelo orientador acadêmico é o acompanhamento junto aos professores dos componentes curriculares em que o estudante está matriculado e, portanto, esse tópico também foi abordado entre os docentes. Todos os orientadores do Curso de Pedagogia selecionaram a opção “Às vezes”. No Curso de C&T a maioria, nove orientadores, declarou que “Não” realizam esse procedimento, e os outros dois responderam “Às vezes” (tabela 34).

Tabela 34 - Acompanhamento dos orientadores junto aos professores

É realizado acompanhamento junto aos professores dos componentes curriculares nos quais os orientandos estão vinculados?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	-	-	-	-
Não	-	-	9	81,8%
Às vezes	6	100%	2	18,2%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim como foi verificada a vivência dos discentes com os serviços da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e/ou da antiga Comissão de Apoio a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE, hoje Secretaria de Inclusão e Acessibilidade – SIA, procurou-se também avaliar se esses serviços são considerados pelos orientadores acadêmicos. A maioria dos orientadores do Curso de Pedagogia, 4/66,7% declararam já terem encaminhado seus orientandos. Resultado semelhante foi verificado no Curso de C&T, onde 8/72,7% fizeram a mesma declaração (tabela 35). Esses resultados, representados em sua totalidade na tabela 32, se distanciam da realidade descrita pelos discentes de C&T, quando 86/51,2%, declararam desconhecer a essa possibilidade de encaminhamentos para os serviços supracitados. Avalia-se que essa distinção pode estar relacionada ao distanciamento entre orientandos e orientadores, o qual prejudica o reconhecimento desses quanto à necessidade de encaminhar os orientandos para outros tipos acompanhamentos, conforme relatos já apresentados anteriormente tanto por orientandos quanto por orientadores. Ou ainda, pode ser resultado da troca insuficiente de informações entre orientadores e orientandos, das demandas acadêmicas priorizadas nas “poucas” (entendimento de 69,8% dos participantes - tabela 24) orientações acadêmicas realizadas, o que impede também esse reconhecimento. Dessa forma, para a maioria dos docentes, o encaminhamento está ocorrendo sim, mas, quando é possível identificar essa necessidade.

Tabela 35 - Vivência dos orientadores acadêmicos com outros serviços de apoio institucional

Já foram considerados os serviços da PROAE ou CAENE, SIA?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Já encaminhei discente(s)	4	66,7%	8	72,7%
Já pensei, mas não encaminhei	1	16,7%	-	-
Nunca observei essa necessidade	1	16,7%	3	27,3%
Nunca havia pensado nessa possibilidade	-	-	-	-
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ainda sobre as trocas entre orientadores e orientandos, além do ponto de vista dos discentes, também foi solicitada opinião dos docentes quanto à iniciativa para a realização das orientações acadêmicas. Para a maioria dos orientadores do Curso de Pedagogia, 4/66,7%, a cooperação é mútua, eles tanto procuram os orientandos como são procurados por eles. Já os orientadores do Curso de C&T expressaram realidade diferente. Embora a segunda opção mais indicada, selecionada por 4/36,4% tenha sido “Eu os procuro e também sou procurado(a)”, a maioria, representada por 5/45,5% dos orientadores, alega que não procura

os orientandos e também não são procurados (tabela 36), resultado compatível com o discurso dos orientandos, quando 90/53,6% discentes também externaram essa conduta.

Tabela 36 - Iniciativa para orientação acadêmica – orientadores acadêmicos

Experiência com orientação acadêmica	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Eu os procuro e também sou procurado(a)	4	66,7%	4	36,4%
Eu os procuro, mas não sou procurado(a)	1	16,7%	1	9,1%
Eu não os procuro e sou procurado(a)	-	-	1	9,1%
Eu não os procuro e também não sou procurado(a)	1	16,7%	5	45,5%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No caso dos orientadores que alegaram procurar os orientandos, foi questionado ainda se as orientações acadêmicas foram realizadas. No Curso de Pedagogia responderam a essa questão cinco participantes, dentre os quais dois responderam “Sempre”, outros dois responderam “Às vezes” e um respondeu “Quase sempre”. No Curso de C&T também foram registradas cinco participações, dentre os quais quatro selecionaram a opção “Às vezes” e um respondeu “Quase sempre” (tabela 37).

Tabela 37 - Realização das orientações acadêmicas por iniciativa dos orientadores

Frequência de realização das orientações	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sempre	2	40%		
Quase sempre	1	20%	1	20%
Às vezes	2	40%	4	80%
Raramente	-	-		
Nunca	-	-		
Total	5⁵⁵	100%	5⁵⁶	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando a iniciativa para realização das orientações acadêmicas foi dos orientandos, a maior parte dos orientadores do Curso de Pedagogia, quatro, afirmou que elas sempre acontecem, e um orientador afirmou que “Às vezes” os atendimentos são realizados. No Curso de C&T, que contou a participação de seis orientadores respondendo a essa pergunta, a

⁵⁵ Total de orientadores do Curso de Pedagogia/CE que alegaram terem procurado seus orientandos para a realização da orientação acadêmica, estando aptos a responder essa questão (tabela 36).

⁵⁶ Total de orientadores do Curso de C&T que alegaram terem procurado seus orientandos para a realização da orientação acadêmica, estando aptos a responder essa questão (tabela 36).

maioria, representada por três orientadores, afirmou que as orientações “Sempre” ocorrem, dois afirmaram que “Quase sempre” realizam e um que “Raramente” esses atendimentos são realizados (tabela 38).

Tabela 38 - Realização das orientações acadêmicas por iniciativa dos orientandos

Frequência de realização das orientações	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sempre	4	80%	3	50%
Quase sempre	-	-	2	33,3%
Às vezes	1	20%	-	-
Raramente	-	-	1	16,7%
Nunca	-	-	-	-
Nunca fui procurado(a)	-	-	-	-
Total	5⁵⁷	100%	6⁵⁸	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando o compromisso dos orientandos com às orientações acadêmicas realizadas, todos os cinco orientadores do Curso de Pedagogia afirmaram que “As orientações são seguidas parcialmente”. A maioria dos orientadores do Curso de C&T, quatro dos seis respondentes, também possui o mesmo entendimento (tabela 39).

Tabela 39 - Realização das orientações acadêmicas por iniciativa dos orientandos

Frequência de realização das orientações	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
As orientações são seguidas pelos orientandos integralmente	-	-	1	16,7%
As orientações são seguidas parcialmente	5	100%	4	66,7%
As orientações não são seguidas	-	-	1	16,7%
Não tenho observado	-	-	-	-
Total	5⁵⁹	100%	6⁶⁰	100,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com a experiência dos cinco⁶¹ orientadores acadêmicos do Curso de Pedagogia, essas orientações acadêmicas têm ocorrido principalmente no formato presencial e

⁵⁷Total de orientadores do Curso de Pedagogia/CE que alegaram terem sido procurados por seus orientandos para a realização da orientação acadêmica, estando aptos a responder essa questão.

⁵⁸Total de orientadores do Curso de C&T que alegaram terem sido procurados por seus orientandos para a realização da orientação acadêmica, estando aptos a responder essa questão.

⁵⁹Total de orientadores do Curso de Pedagogia/CE que alegaram terem sido procurados por seus orientandos para a realização da orientação acadêmica, estando aptos a responder essa questão.

⁶⁰Total de orientadores do Curso de C&T que alegaram terem sido procurados por seus orientandos para a realização da orientação acadêmica, estando aptos a responder essa questão.

na sequência foram selecionadas outras duas alternativas com igual indicação (era possível selecionar mais de uma alternativa): SIGAA e aplicativo de mensagens. A realidade do Curso de C&T, o ponto de vista de seis⁶² orientadores acadêmicos demonstra que os meios eletrônicos são preferidos como canais de comunicação entre orientadores e seus orientandos. A opção mais indicada pelos docentes foi o SIGAA, seguida pelo uso do e-mail (tabela 40).

Tabela 40 - Intercomunicação orientandos e orientadores – orientadores acadêmicos

Canal de comunicação	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Presencialmente	5	100%	4	66,7%
Pelo SIGAA	4	80%	6	100%
Por e-mail	3	60%	5	83,3%
Aplicativo de mensagem	4	80%	1	16,7%
Ligação telefônica*	1	20%	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2020). *Opção inserida pelo participante.

Quando questionados sobre se há influência do meio de comunicação na participação dos orientandos, a maioria dos orientadores dos dois cursos acredita que “Sim”, conforme dados apresentados na tabela 41.

Tabela 41 - Influência do meio de comunicação na participação – orientadores acadêmicos

Você considera que o meio de comunicação utilizado com os orientandos influencia na participação deles?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	4	80%	3	50%
Não	-	-	1	16,7%
Talvez	1	20%	2	33,3%
Total	5⁶³	100%	6⁶⁴	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Contudo, sobre o interesse dos discentes nas orientações acadêmicas disponibilizadas, os orientadores acadêmicos dos dois Cursos expressaram pontos de vista diferentes. No Curso de Pedagogia a maioria acredita que esse interesse é “Razoável”, já no Curso de C&T a maior

⁶¹ Dos 6 participantes 1 afirmou que não procurou seus orientandos e também não foi procurado para a realização de orientação acadêmica (tabela 36), permanecendo 5 (cinco) participantes para essa questão.

⁶² Dos 11 participantes 5 (cinco) afirmaram que não procuraram seus orientandos e também não foram procurados para a realização de orientação acadêmica (tabela 36), permanecendo 6 (seis) participantes para essa questão.

⁶³ Dos 6 participantes 1 afirmou que não procurou seus orientandos e também não foi procurado para a realização de orientação acadêmica (tabela 36), permanecendo 5 (cinco) participantes para essa questão.

⁶⁴ Dos 11 participantes 5 (cinco) afirmaram que não procuraram seus orientandos e também não foram procurados para a realização de orientação acadêmica (tabela 36), permanecendo 6 (seis) participantes para essa questão.

parte considera o interesse “Baixo”, conforme dados da tabela 42. Com base nos resultados apresentados na tabela 18, de acordo com os orientandos do Curso de C&T, realmente buscar orientação acadêmica não é uma prática para a maioria. Dentre os que buscaram, a maioria afirmou ter seguido as orientações integralmente (tabela 23), contudo, essa parcela representa 15,5% do total de participantes da pesquisa, os quais estão inseridos no RODA.

Tabela 42 - Interesse dos discentes nas orientações acadêmicas – orientadores acadêmicos

Como você considera o interesse dos discentes nas orientações acadêmicas disponibilizadas:	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Alto	-	-	-	-
Razoável	4	80%	2	33,3%
Baixo	1	20%	3	50%
Não participam	-	-	1	16,7%
Total	5	100%	6	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim como foi solicitada a opinião dos discentes com relação à conduta dos orientadores (representada de um modo geral por uma nuvem de palavras), também foi inserida uma questão aberta para que os orientadores expressassem suas opiniões sobre a conduta ideal dos orientandos. As cinco respostas colhidas com o Curso de Pedagogia trouxeram reflexões que vão desde a importância do conhecimento sobre o regulamento do curso e sobre as normativas institucionais, até a atenção para a necessidade de autonomia e proatividade dos estudantes, para que assumam a vida acadêmica com responsabilidade, contando com o orientador durante a caminhada e não apenas quando as alternativas estejam limitadas, como por exemplo: próximo ao cancelamento do curso. Um dos relatos se referiu as diferenças entre as pessoas e suas necessidades também distintas e, dessa forma, não achava que poderia apontar um modelo de conduta.

A maior parte das opiniões dos orientadores do Curso de C&T indicou o distanciamento entre orientandos e orientadores, se aproximando muito da visão dos estudantes. Foi apontado que sendo os orientandos os mais interessados eles deveriam buscar o orientador, comparecer às reuniões marcadas, se aproximar dele e dialogar de forma sincera e respeitosa, considerando a experiência do docente e as propostas apresentadas. Um dos relatos ainda complementou seu ponto de vista com observações sobre o papel do docente:

O professor deveria orientar os estudantes em sala de aula preparando material didático, propondo atividades, dando Feedback das atividades, etc. Influenciar a vida acadêmica do estudante permitindo ou impedindo que ele

faça uma determinada matrícula em um dado componente é um intrometimento.

Esse posicionamento retoma as afirmações realizadas pelos estudantes sobre o sentimento de controle no que diz respeito às solicitações realizadas no sistema acadêmico da instituição.

Outra pergunta aberta recorreu à opinião dos orientadores para saber se acreditam que há relação entre o sucesso ou o fracasso acadêmico dos seus orientandos e o seu papel de orientador. Das seis respostas relativas ao Curso de Pedagogia, quatro concordam que o orientador tem influência na vida acadêmica dos orientandos. Um dos participantes não acredita nessa relação, pois os estudantes estão cientes das recomendações e implicações. Outro participante externou a seguinte opinião:

Nem sempre. Há contingências pessoais que interferem na vida acadêmica dos alunos e que nós orientadores não temos alcance; Muitos alunos também não se abrem com o orientador, não pedem ajuda, tampouco atendem as orientações devido a situação em que se encontra. Outros, se permitem e atendem as orientações dadas.

Dentre as dez respostas dos orientadores do Curso de C&T, apenas dois acreditam na relação entre o desempenho acadêmico do orientando e o seu papel de orientador, e um desses lamentou que o seu trabalho não tenha tido o resultado esperado, pois uma parte dos seus orientandos sequer respondem seus e-mails. Quatro participantes não concordam que haja essa relação, pois o desempenho tem relação com o esforço de cada estudante, os orientadores não são procurados, os discentes se matriculam em muitos componentes curriculares e acumulam reprovações (principalmente por faltas), como também deve ser avaliada a atuação dos docentes em sala de aula e sua relação com os estudantes da turma. Esse último argumento, com referência à postura de alguns docentes em sala de aula, também esteve presente em alguns relatos realizados pelos estudantes. Outros quatro participantes acreditam que alguns casos podem apresentar essa relação e outros não. Deve-se avaliar se o estudante teve contato com o orientador acadêmico, se considerou suas colocações e/ou se realizou matrícula em mais componentes curriculares do que poderia acompanhar. Outro ponto de vista se refere aos casos nos quais os estudantes procuram outras formas de orientação (colegas, coordenação e professores com quem tenham mais afinidade), sendo o sucesso resultado do seu empenho individual.

Finalizando o grupo de perguntas relativas à experiência dos orientadores acadêmicos com a orientação acadêmica, perguntou-se: “Você se sente preparado para a realização da orientação acadêmica prevista na normativa institucional?”. A maioria dos participantes dos dois cursos afirma que “Sim”, e em menor proporção, também nos dois cursos, responderam “Parcialmente”, e apenas no Curso de C&T, dois participantes responderam “Não” (tabela 43).

Tabela 43 - Autoanálise dos orientadores acadêmicos diante da normativa institucional

Você se sente preparado para a realização da orientação acadêmica prevista na normativa institucional?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	4	66,7%	6	54,5%
Não	-	-	2	18,2%
Parcialmente	2	33,3%	3	27,3%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

5.2.4 Percepção do(a) orientador(a) acadêmico(a) sobre o RODA

O último grupo de perguntas, associadas à percepção dos orientadores acadêmicos sobre o RODA, foi iniciado com o seguinte questionamento: “Você considera que as atividades previstas para os orientadores acadêmicos no artigo 318 do Regulamento dos Cursos de Graduação são compatíveis com as atividades da docência?”. A maioria, 83,3%, dos respondentes vinculados ao Curso de Pedagogia afirmou que “Parcialmente”, enquanto a maioria dos orientadores do Curso de C&T, 54,5%, respondeu que sim (tabela 44).

Tabela 44 - O papel do orientador acadêmico e a docência

As atividades dos orientadores acadêmicos são compatíveis com as atividades da docência?	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	1	16,7%	6	54,5%
Não	-	-	1	9,1%
Parcialmente	5	83,3%	4	36,4%
Total	6	100%	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Abaixo foram relacionadas às justificativas apresentadas para os posicionamentos na questão anterior. Alguns relatos estão não estão na íntegra devido à extensão do texto, porém, com muito cuidado, extraiu-se a essência da declaração (quadro 4).

Quadro 4 - Justificativas quanto à compatibilidade entre o papel do orientador acadêmico e a docência

Resposta à questão anterior	Justificativas apresentadas	
	Pedagogia/CE	C&T/ECT
Sim	<p>A falta de cooperação dos orientandos dificulta a atividade de orientador acadêmico;</p> <p>A sobrecarga de trabalho docente dificulta o acompanhamento.</p>	<p>O que pode interferir é o desrespeito do estudante às indicações e orientações fornecidas;</p> <p>“É natural que o docente deva se envolver com todo o processo de formação dos discentes, inclusive conhecendo o projeto pedagógico e caminho formativo do curso e auxiliando a formação sólida do discente.”</p> <p>“O ser professor vai muito além das tarefas de sala de aula. Então conhecer o PP do curso em que atua e a realidade dos alunos, bem como a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem envolvidos é também uma tarefa relacionada à docência. Mas sei que a maioria dos meus colegas não enxerga dessa maneira.”</p> <p>“Os docentes devem estar inteirados totalmente com o PPC do curso dos seus orientandos, como também estar a par da sua relação com a sociedade e com o mercado, no entanto, não é o que acontece.”</p> <p>“Acredito que seja papel do educador orientar alunos com dificuldades.”</p> <p>“Há estreita compatibilidade entre as atividades previstas para os orientadores acadêmicos no artigo 318 do Regulamento dos Cursos de Graduação e as atividades da docência, em geral.”</p>
Não		Relato transcrito abaixo.
Parcialmente	<p>A orientação das matrículas ocorre no período de férias e também existem discentes do interior sem acesso à internet;</p> <p>Incoerente trabalhar no período de férias;</p> <p>“Quem atua com ensino, pesquisa e extensão fica difícil desempenhar todas essas atribuições”;</p> <p>O acompanhamento durante o RODA é difícil, mas extremamente necessário. São atividades que exigem tempo e disponibilidade, mas o tempo também é requerido com as demandas da docência;</p> <p>“O pior é ter a obrigação de orientar matrículas durante as férias.”</p>	<p>Tanto a estrutura física (disponibilidade de salas) quanto o elevado número de orientandos, impossibilitam a promoção periódica de reuniões por todos os professores;</p> <p>O inciso I do artigo 318 não deveria constar no regulamento;</p> <p>A atividade de docência diante das numerosas turmas prejudica o acompanhamento individual dos orientandos;</p> <p>“Acredito que, se todos os meus orientandos me acionassem com deveriam, o tempo a eles dedicado comprometeria outras atividades”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A justificativa apresentada para a resposta “Não”, vinculada ao do Curso de C&T, leva em consideração a dinâmica do curso, e contemplou análises individuais para cada inciso do artigo 318 do Regulamento de Graduação. Para melhor compreensão de cada ponto mencionado foram transcritos os textos do Regulamento e a justificativa do participante, respectivamente, os quais estão organizados no quadro 5.

Quadro 5 - Opinião de um(a) orientador(a) acadêmico(a) sobre o artigo 318 do Regulamento de Graduação

Artigo 318 do Regulamento de Graduação	Relato de orientador(a) acadêmico(a)
Caput do artigo 318: “Na orientação acadêmica dos estudantes em regime de observação do desempenho acadêmico devem ser adotadas as seguintes condutas, além de outras que possam contribuir para melhorias do processo de integralização curricular:”	
I – Realização obrigatória de reuniões periódicas entre o estudante e o orientador acadêmico, distribuídas ao longo do período letivo, para análise do desempenho nas avaliações e discussão das causas e possíveis soluções dos problemas enfrentados no período letivo anterior e no atual;	“I. Reuniões >>obrigatórias<<? Com 50 ou mais estudantes em um regime de ensino aprendizagem baseado em aulas presenciais onde os estudantes e professores não têm tempo para executarem suas atividades?”
II – Explicação e alerta sobre as possibilidades de cancelamento de curso por abandono, desempenho acadêmico insuficiente e decurso de prazo máximo;	“II. O alerta não poderia ser dado pelo próprio sistema uma vez que já calcula os diversos índices da UFRN?”
III – Indicação de inclusão do estudante em eventuais mecanismos de reforço acadêmico existentes no curso, tais como programas de tutoria ou monitoria;	“III. Isso não é função dos TAE's? Ou estão desenvolvendo atividades administrativas não educacionais? Não poderiam levantar estatísticas a partir do sistema e avaliar o desempenho dos estudantesXturmaXprofessor? Por quê essas caixa preta de resultados que existem?”
IV – Acompanhamento junto aos professores dos componentes curriculares em que o estudante está matriculado, buscando verificar desempenho, diagnosticar problemas e buscar soluções; e	“IV. Os professores deveriam se reunir para pensar no curso, no componente curricular, nas aulas, nas pesquisas, nas ações de extensão.”
V – Encaminhamento, caso necessário, para os setores da UFRN que oferecem programas e mecanismos de apoio e assistência estudantil, particularmente a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e a CAENE.	“V. Isso o professor faz quando está trabalhando na turma e observa que um ou outro estudante pode precisar de um auxílio. Ser listado como um item do RODA está fora de contexto.”

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Percebe-se que, as justificativas apresentadas pelos orientadores acadêmicos do Curso de C&T para a concordância com a compatibilidade entre as atividades da docência e da orientação acadêmica estão direcionadas a natureza das atividades e ao papel pedagógico do educador. Em contrapartida, o posicionamento contrário ou parcial, nos relatos dos dois cursos ao questionamento proposto, se fundamentam no quantitativo de atividades e no excesso de atribuições para o desempenho de um trabalho adequado. Segundo Ferreira, Furtado e Silveira (2009, p. 172):

Podem interferir na relação orientador-orientando: professores despreparados para a atividade de orientação; **excesso de alunos orientandos; carência de orientadores com tempo e disponibilidade**, relações autocráticas, expectativas irrealistas das partes; dependência excessiva; barreiras culturais e competição entre orientador e orientando (grifo nosso).

Seguindo o modelo de conexão entre respostas dos orientandos e orientadores, também foi perguntado a esses qual(is) sentimento(s) o RODA pode ter refletido neles. Assim como para os orientandos, foi possível a seleção de múltiplas alternativas. Registrou-se a participação de todos os orientadores inicialmente aptos para a pesquisa, e a opção mais selecionada pelos orientadores do Curso de Pedagogia foi “Apoio”, com quatro indicações, opção também mais indicada no Curso de C&T, com 7 (sete) indicações (tabela 45).

Tabela 45 - Representação do RODA para os orientadores acadêmicos

Sentimentos	Pedagogia/CE		C&T/ECT	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Superação	1	16,7%	2	18,2%
Apoio	4	66,7%	7	63,7%
Decepção	1	16,7%	6	54,5%
Pressão	3	50%	4	36,4%
Raiva	-	-	1	9,1%
Angústia/medo	-	-	-	-
Não significou nada	-	-	-	-
Acolhimento/empatia*	1	16,7%	-	-
Significa um alerta aos estudantes. Nada mais*	-	-	1	9,1%
Tempo desperdiçado em uma ação sem fim*	-	-	1	9,1%
Estado de atenção*	-	-	1	9,1%
Cuidado (care)*	-	-	1	9,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2020). *Resposta livre inserida na opção “Outros”.

Para finalizar esse grupo de perguntas relativas à percepção dos orientadores sobre o RODA, favoreceu-se um espaço livre, por meio de questão aberta, para que pudessem

manifestar sua avaliação pessoal sobre a necessidade ou não de alteração(ões) no RODA. No Curso de Pedagogia dois participantes julgaram não haver necessidade de alterações, e um desses acrescentou que há motivos para mudanças no que diz respeito à orientação acadêmica. Os outros quatro respondentes sugeriram alterações, como alerta direto ao aluno por meio do sistema, a publicização das informações com divulgação e parceria junto a entidades estudantis (CAs e DCE), como também o maior uso das redes sociais, além da indicação para reconsiderar a orientação de matrículas no período de férias. Outra declaração, mais detalhada que as anteriores, iniciou com uma discordância sobre o uso da sigla RODA e, conseqüentemente, sobre o nome do regime:

Ela pode dar um sentido muito pejorativo a situação de estudantes que já possuem bastante dificuldades para serem ainda mais estigmatizados com este tipo de etiqueta: a/o estudante que vai rodar; a/o estudante que está na roda dos excluídos, lembrando as famosas rodas dos bebês abandonados em portas de conventos etc...
 [...]Vejo também necessidade de rever alguns critérios que a universidade considera como fracasso: o trancamento de componentes curriculares, por exemplo. De uma maneira geral, penso que a universidade deve considerar seus estudantes reais - sujeitos de classes populares, trabalhadores - e repensar o Regime de Observação com um olhar o mais inclusivo possível.

Das oito respostas registradas junto aos orientadores do Curso de C&T, apenas uma se posicionou com “Não”. Cinco depoimentos apoiaram alterações no regime, tais como: informatizar mais os procedimentos inerentes ao regime, com destaque para os procedimentos de análise de matrículas (com referência a análise ocorrida no período de férias); reavaliar as conseqüências das reprovações por falta, por considerá-las muito brandas; a inserção de alterações substanciais no Regulamento de Graduação; e ainda, “Penso que o trabalho entre orientando e orientador deva ter uma coordenação mais articulada que possa qualificar essa relação.”. Os demais participantes (dois) ofertaram outras reflexões: “O RODA não seria necessário se os orientadores acadêmicos e seus orientandos cumprissem seu papel, com um acompanhamento contínuo e bilateral. Na prática, ele serve como um mecanismo para uma orientação forçada.”, e:

Acredito que o regime em si ajuda o estudante, o que precisa ser melhorado é o relacionamento dos docentes e estudantes com ele. Há a necessidade de mais esclarecimento sobre as implicações do desempenho na vida acadêmica. Acredito que uma coisa que ajudaria seria alguma forma de "forçar" uma reunião dos discentes no RODA com o orientador no fim do semestre, visando a orientação da matrícula para o semestre seguinte. Isso seria

interessante pois muitos orientadores alegam não fazer a análise pois estão em férias.

Para conclusão do formulário destinado aos orientadores acadêmicos novo espaço livre foi facultado para comentários sobre algo que não havia sido contemplado na pesquisa, mas que consideravam importante externar. Os comentários se apresentaram também na forma de sugestões e reflexões: “Penso que valeria a pena tentar saber se os orientadores acadêmicos conhecem os estudantes e sua realidade/contexto.”; “Muitas vezes o docente aceita ser orientador acadêmico sem receber preparação para isso. Deveria ter algum tipo de instrução ou formação.”; “Um feedback dos orientandos sobre os orientadores, por exemplo, o que eles esperam de nós.”; “Deveria existir alguma forma de maior controle do orientador sobre as ações do discente e seria muito importante que pudéssemos visualizar as notas e faltas do discente durante o semestre corrente.”; “O modo como o contato inicial entre aluno e orientador na ECT ocorre é totalmente impessoal. Acredito que isso faz com que vários alunos encarem a orientação de forma extremamente superficial.”.

O RODA é usualmente analisado em um período em que os professores estão finalizando suas férias. E agora, lança-se as semanas pedagógicas onde o professor é obrigado a interromper suas férias para essas ações que são importantes, mas que poderiam ser realizadas ao longo do período letivo. Os professores e estudantes somente podem tirar suas férias, ora no fim do ano, ora no meio do ano. Precisam desse tempo para desligarem e terem tempo com as famílias. Agora, são >>obrigados<< a interromper as férias. E aqueles que não são da região e vieram de outros estados? Onde as famílias residem em outros estados? Precisam parar suas atividades de gozo para orientar estudantes num sistema que não se apresenta resultados de eficácia?

Já trabalhei com vários formatos de orientação acadêmica. Temos dois obstáculos, sendo o primeiro, conseguir professores que queiram exercer esse papel de fato. E quando encontramos essas pessoas, temos outro problema: a maioria dos alunos não quer ser orientada e acaba frustrando os orientadores. Lembrando que isso é uma realidade do meu curso. Acredito que seja diferente em outros. Hoje em dia, acredito que estratégias de mentoring, quando bem planejadas, alcançam melhores resultados.

É importante salientar que existem muitas reprovações por faltas. Estes alunos precisam ser alertados e desligados mais rapidamente de seus cursos. Outro ponto é a média 5 que nivela todo mundo por baixo. Ninguém embarcaria com um piloto de Boeing média 5. A media da UFRN tem que ser revista com urgência.

Por fim, seguem as avaliações das coordenações dos dois cursos selecionados para o estudo segundo suas participações, direta ou indiretamente, nos procedimentos relativos ao RODA.

5.3 Resultados relativos às coordenações dos cursos

5.3.1 O contexto da orientação acadêmica no curso

A princípio, questionou-se sobre o oferecimento de algum apoio pedagógico próprio, desenvolvido exclusivamente pelo e/ou para o curso. A coordenação de C&T descreveu como essas ações são organizadas no Curso:

No início de cada semestre são feitas reuniões gerais explicando aos discentes recém-chegados o funcionamento geral do curso e da escola. Também é explicada a proposta de trabalho da orientação acadêmica, pois no caso da ECT trabalhamos com grupos de professores a cada semestre e cada um deles fica com um grupo de alunos para que possamos acompanhar o aluno desde o início até seu término da graduação. Tudo isso visando acompanhar e tentar identificar alguns problemas que o aluno possa vir a ter durante a graduação, incluindo o entrar no regime de observação.

Essa coordenação ainda identificou que as atividades são direcionadas, tanto para os discentes quanto para os docentes, para que compreendam como essa “ajuda” deve ocorrer. Nesse aspecto, os depoimentos dos discentes quanto à falta de conhecimento e informações sobre o RODA nos levam a algumas questões: a comunicação não está ocorrendo de forma clara para os discentes? O grande número de discentes ingressantes em um mesmo ambiente durante as reuniões mencionadas pode prejudicar a divulgação das informações? O nível de conhecimento poderia estar relacionado à participação dos discentes nesses momentos oferecidos pelo curso?

De forma semelhante, a coordenação de Pedagogia realizou a descrição das atividades desenvolvidas pelo e/ou para o curso, contemplando discentes e docentes:

O Curso realiza ações de acompanhamento de alunos e docentes, por meio da coordenação, do NDE e da orientação acadêmica. Tais ações são: conversas sistemáticas, levantamentos, acompanhamento da vida acadêmica via Sigaa, reuniões, projetos de extensão, orientações presenciais de matrícula, acompanhamento dos estágios não obrigatórios, articulação com o centro acadêmico etc.

5.3.2 Percepção da coordenação sobre suas atribuições no RODA

Em relação aos registros dos orientadores acadêmicos, no Curso de Pedagogia, “Os orientadores acadêmicos são cadastrados para turmas inteiras”, que segundo o quadro de vagas de 2020, são de 50 estudantes, ingressantes em cada turno e período letivo. Essa coordenação também confirmou que todos os discentes apresentam o registro de orientador acadêmico. Já no Curso de C&T “Os orientadores são cadastrados para grupos de 55 ou 60 discentes e respeitando o turno que o orientador acadêmico prefira para que possa dar um atendimento ao aluno quando necessário.”. Um número considerado elevado, segundo relatos de orientadores acadêmicos, para o desenvolvimento de um bom trabalho. Ainda assim, a coordenação afirmou que todos os discentes estão com esse registro, corroborando com os dados da tabela 14 que apresenta a opinião dos orientandos sobre essa questão.

O artigo 316 do Regulamento de Graduação institui que as atividades acadêmicas condicionadas à avaliação do orientador acadêmico podem ser analisadas pela coordenação do curso na ausência do orientador. Em vista disso, perguntou-se se as coordenações estavam assumindo essas atividades. A coordenação de Pedagogia selecionou a opção “Sim, principalmente por omissão do(a) orientador(a) acadêmico(a)”, e declarou que essas atividades ocorrem “Às vezes”, e “Eletronicamente, por notificação do SIGAA (exemplo: durante período de matrículas)”. A coordenação de C&T relatou que desenvolvem um trabalho muito forte junto aos professores, alertando-os e lembrando-os das solicitações efetivadas pelos discentes no sistema e dos prazos das atividades previamente agendadas, elucidando a importância dessas práticas. Contudo, muitas vezes, faz-se necessário que assumam esse papel. E mesmo possuindo muitos alunos, as orientações acontecem tanto eletronicamente (SIGAA e e-mail) quanto presencialmente, por solicitação do discente ou do professor.

Questionados sobre a responsabilidade de assumir atividades relativas ao RODA, as duas coordenações responderam que as tem realizado “Tranquilamente, de forma satisfatória”. A coordenação de Pedagogia fundamentou a resposta no fato da proximidade entre a coordenação e os estudantes inserido no RODA, além do acompanhamento sistemático do percurso acadêmico desses. Para a coordenação de C&T essa percepção está na parceria com os professores, o que possibilita que atendam as demandas que surgem. Nesse contexto as coordenações também afirmaram que se sentem preparadas para o desempenho das atribuições do RODA previstas na normativa institucional.

5.3.3 Percepção da coordenação sobre o RODA

Introduzindo o último bloco de perguntas, as quais foram relativas à percepção da coordenação sobre o RODA, assim como no formulário direcionado aos discentes, a pergunta “Você está satisfeito(a) com o modelo do RODA?”. A coordenação de Pedagogia afirmou que “Sim” e não observa a necessidade de alterações no formato atual do regime. Já a coordenação de C&T, afirmou que “Não”, indicando a necessidade de ajustes em torno do período de matrículas, como relatado pelos orientadores acadêmicos. E ainda detalhou esse posicionamento:

Algumas alterações são necessárias, porém em termos de sistema....por exemplo, no período de rematrícula e extraordinária, deveria aparecer a listagem das solicitações dos discentes, porém deveria indicar quem é o orientador acadêmico, como ocorre nas matrículas regulares, isso ajudaria muito às coordenações.

Na opção de comentar algo que não havia sido contemplado na pesquisa, a coordenação do Curso de Pedagogia realizou a seguinte declaração:

Para que o RODA realmente possa acompanhar a vida do estudante que está nesta condição é necessário um trabalho constante, persistente e colaborativo. Além disso, saber que a vida acadêmica desses alunos não depende exclusivamente do trabalho institucional. Há muito outros fatores que interferem na vida acadêmica de nossos discentes.

5.4 Resumo das ideias centrais dos grupos participantes do estudo

Quadro 6 - Quadro resumo “Experiência com o RODA”

Experiência com o RODA		
Variável	Discentes	Orientadores Acadêmicos
Nível de conhecimento	C&T – Baixo Pedagogia/CE – Não conhecem*	C&T e Pedagogia/CE – conhecem os procedimentos do RODA
Busca por auxílio de outros apoios institucionais (PROAE e SIA/CAENE)	C&T – Desconhecem essa possibilidade	C&T e Pedagogia/CE – já encaminharam discentes
Coordenações	C&T e Pedagogia/CE - Ambas se sentem preparadas para esse papel e realizam as orientações de forma tranquila e satisfatória.	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quadro 7 – Quadro resumo “Experiência com a orientação acadêmica”

Experiência com a orientação acadêmica		
Variável	Discentes – Apenas C&T	Orientadores Acadêmicos
Iniciativa para comunicação orientador-orientando	Não procuram e não são procurados	C&T - Não procuram e não são procurados Pedagogia/CE – Procuram e também são procurados
Canal de comunicação usado	E-mail	C&T – SIGAA Pedagogia/CE – Presencialmente.
O meio de comunicação influencia na participação?	Sim	C&T e Pedagogia/CE – Sim
Participação dos discentes	Seguiram as orientações? Integralmente	Interesse dos discentes nas orientações? C&T – Baixo Pedagogia/CE - Razoável
Coordenações	C&T – Orientações semestrais para discentes e docentes, inclusive alentando esses sobre os prazos. Realiza orientações por SIGAA, e-mail e presenciais. Pedagogia/CE – Acompanhamento sistemático durante o percurso formativo. A coordenação realiza orientações pelos orientadores, principalmente no SIGAA, no período de matrículas.	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quadro 8 – Quadro resumo “Percepção sobre o RODA”

Percepção sobre o RODA		
Variável	Discentes – Apenas C&T	Orientadores Acadêmicos
Experiência pessoal	Satisfação: C&T – Satisfeitos ⁶⁵	Compatibilidade com atividades da docência: C&T – Sim; Pedagogia/CE – Parcialmente.
Justificativa das discordâncias (relativos à questão anterior)	Ausência de orientação acadêmica; falta de informação e de compreensão; inclusão de barreiras para matrículas; ineficácia para evolução do desempenho acadêmico.	C&T – Sobrecarga de atividades. Pedagogia/CE – N° elevado de atribuições e necessidade de desempenhar atividades durante as férias.
Sentimentos refletidos pelo RODA	1° Pressão; 2° Angústia/medo; 3° Decepção; 4° Superação.	C&T – 1° Apoio; 2° Decepção; 3° Pressão; 4° Superação. Pedagogia/CE – 1° Apoio; 2° Pressão; 3° Superação, decepção e acolhimento.
Espaço livre para relatos sobre o RODA	Maior concentração de relatos em torno da pressão sentida por estar no RODA.	Maior concentração de relatos em torno das dificuldades na relação orientando-orientador.
Coordenações	C&T – Sente a necessidade de alterações no RODA associadas ao sistema. Pedagogia/CE – Satisfeita com o RODA. Abordou a reflexão sobre outros fatores que interferem na vida acadêmica dos discentes.	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

⁶⁵ A maioria dos participantes não teve experiência com orientação acadêmica, portanto, apenas 73 responderam essa questão. Dos 265 participantes, 192 não foram atendidos: 52 declararam não conhecer o RODA, 45 afirmaram não terem sido inseridos (quando só foram consultados os que estavam com registro no regime), 90 afirmaram não terem procurado orientação acadêmica e também não foram procurados pelos orientadores, e dos que procuraram orientação 5 não tiveram retorno.

5.5 Potencialidades e fragilidades do RODA

Após reunir as informações coletadas por meio dos formulários eletrônicos, foram relacionados os seguintes potenciais e fragilidades do RODA (quadro 6).

Quadro 9 - Potencialidades e fragilidades do RODA com base nos resultados obtidos

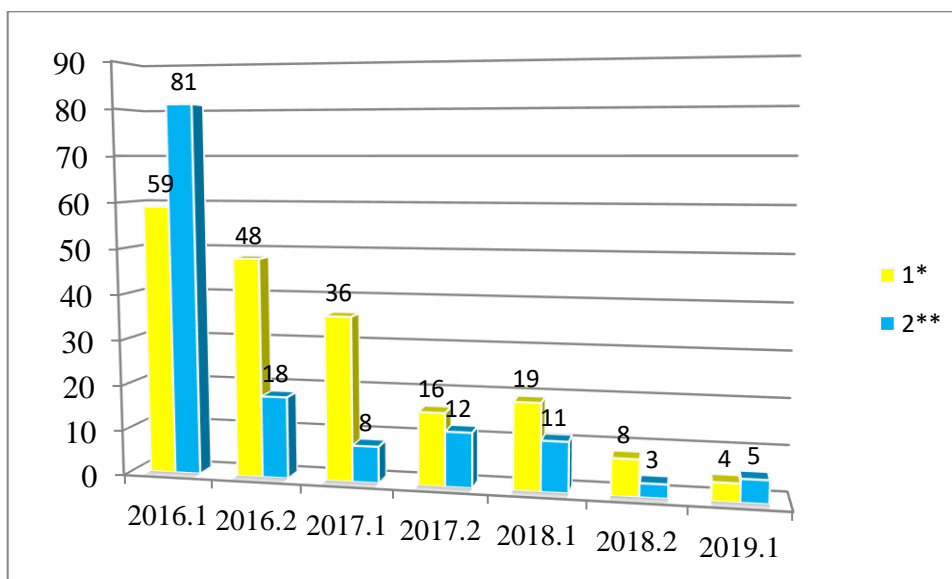
Potencialidades	Fragilidades
Alternativa de apoio pedagógico e acolhimento institucional	Comunicação insuficiente
	Procedimentos manuais/ necessidade de automatização das atividades
Oportunidade de troca/partilha entre orientador (experiência) e orientando (busca de conhecimento)	Baixa compreensão sobre o funcionamento
	Sentimento de pressão e controle – Discentes
	Ausência de alerta automático no momento de inserção no regime (ex. notificação no SIGAA; e-mail)
Articulação com outros setores de apoio institucional	Atividades obrigatórias no período de férias – Docentes
	Ausência de avaliação contínua
	Ausência de dados que comprovem sua eficácia
Uma forma de alerta aos discentes	Uso depreciativo da sigla RODA
	Sobrecarga dos docentes com as atividades específicas do regime

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

5.6 Influência do RODA na trajetória acadêmica dos discentes

Foi realizada também uma análise da influência do RODA na trajetória acadêmica dos discentes. Para isso, foi realizada nova extração de dados do SIGAA, selecionando como referência o grupo de discentes vinculados ao Curso de C&T/ECT inseridos no RODA no período letivo de 2015.2, um total de 2284 discentes. Desses, entre os períodos letivos 2016.1 e 2019.1, foram cancelados 328, o que representa 14,36% do quantitativo inicial. Desse total, 190 cancelamentos ocorreram por "Insucesso (trancamento e/ou reprovação) pela quarta vez ou mais, consecutiva ou não, em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes" (primeira coluna - gráfico 12) e 138 por "Integralização de menos da metade da carga horária total da estrutura curricular na duração padrão prevista para o curso, caracterizada pelo IEPL (Índice de Eficiência em Períodos Letivos) acumulado igual ou inferior a 0,4 (quatro décimos) no último período letivo da duração padrão do curso ou posterior" (segunda coluna - gráfico 12), valores distribuídos por cada período letivo, representados no gráfico 12.

Gráfico 12 - Cancelamentos dos discentes inseridos no RODA em 2015.2, vinculados ao Curso de C&T/ECT, ao longo dos períodos letivos



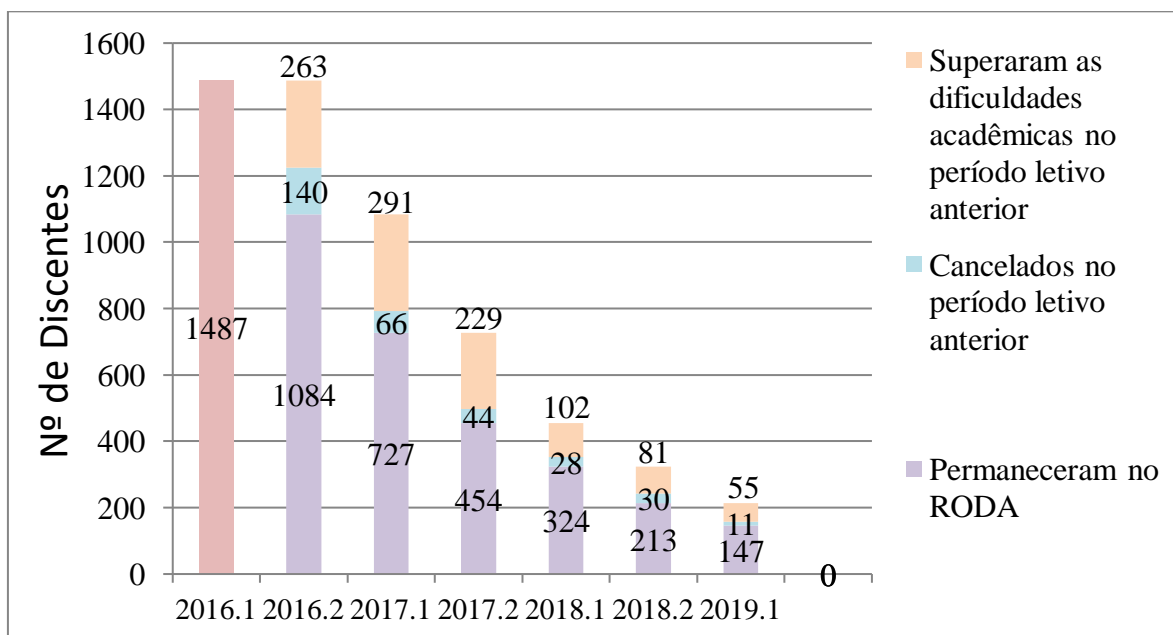
Fonte: Dados extraídos do SIGAA.

1*: Insucesso (trancamento e/ou reprovação) pela quarta vez ou mais, consecutiva ou não, em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes.

2**: Integralização de menos da metade da carga horária total da estrutura curricular na duração padrão prevista para o curso, caracterizada pelo IEPL (Índice de Eficiência em Períodos Letivos) acumulado igual ou inferior a 0,4 (quatro décimos) no último período letivo da duração padrão do curso ou posterior.

Avaliou-se também a quantidade de discentes que permaneceram no RODA ao longo dos mesmos períodos letivos identificados na análise anterior. Esses resultados foram associados aos cancelamentos apresentados anteriormente, de forma a indicar os quantitativos de discentes que deixaram de ser registrados no RODA, um total de 1.021 discentes, seja por conclusão do curso ou por recuperação do desempenho acadêmico, ambos motivos representam a superação das dificuldades acadêmicas. No gráfico 13 é possível observar que, a partir do período letivo de 2016.2 em cada coluna, além dos quantitativos relativos ao número de estudantes que permaneceram no regime, também estão representadas as quantidades de cancelamentos ocorridos e de estudantes que não mais estavam registrados no regime por terem superado suas dificuldades acadêmicas.

Gráfico 13 - Trajetória dos discentes inseridos no RODA em 2015.2, vinculados ao Curso de C&T/ECT



Fonte: Dados extraídos do SIGAA.

A estruturação dos dados demonstra que, a maioria dos estudantes permaneceu no regime quando se comparado apenas cada período letivo com o período seguinte. Contudo, considerando que em 2015.2 foram registrados 2284 discentes, observa-se que no terceiro período letivo avaliado, 2016.2 menos da metade permaneciam, e esse comportamento se repete a cada intervalo de 3 períodos letivos consecutivos, reforçando o resultado expresso na tabela 11, quando 60,7% dos discentes participantes afirmam que permaneceram no RODA por 2-3 períodos letivos.

Considerando que os cancelamentos por insuficiência de desempenho acadêmico passaram a ser realizados a partir do período letivo de 2016.2, em decorrência de nova diretriz instituída no Regulamento de graduação, em 2013, não há como avaliar a influência do RODA sobre esse tipo de cancelamento.

Ao se confrontar apenas os valores pertencentes ao grupo que teve o registro no regime finalizado, em cada período letivo, observa-se que o quantitativo daqueles identificados como “Superaram as dificuldades acadêmicas no período letivo anterior” ultrapassam, de modo predominante, as quantidades de cancelamentos, conforme tabela 46, o que indica uma resposta satisfatória, porém não se pode associar esse resultado exclusivamente aos procedimentos relativos ao RODA, pois, quando consultados (os discentes) sobre a motivação em buscar o nivelamento (cumprir todos os componentes

curriculares até o nível correspondente ao número de períodos letivos cursados), dos **168⁶⁶ respondentes**, 101 participantes (60,1%) afirmaram ter motivação por empenho individual, e apenas 33 participantes (19,6%) reconheceram que a motivação foi em decorrência do RODA.

Tabela 46 - Trajetória dos discentes inseridos no RODA em 2015.2, vinculados ao Curso de C&T/ECT, que deixaram de ter seus registros no regime

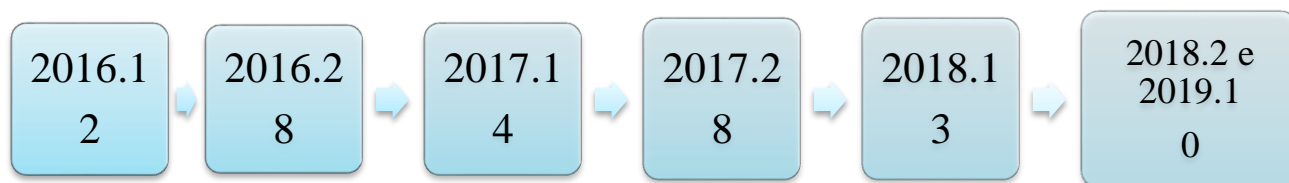
Período letivo	Cancelados		Superaram o RODA	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
2016.2	140	34,74%	263	65,26%
2017.1	66	18,49%	291	81,51%
2017.2	44	16,12%	229	83,88%
2018.1	28	21,54%	102	78,46%
2018.2	30	27,03%	81	72,97%
2019.1	11	16,67%	55	83,33%
Total	319	-	1021	-
Média aritmética simples	-	22,43%	-	77,57%

Fonte: Dados extraídos do SIGAA.

5.7 O RODA e a integralização curricular no prazo padrão do curso

Quanto à conclusão do curso no prazo padrão definido em estrutura curricular, os dados disponibilizados pela SINFO indicaram a necessidade de maior atenção para esse requisito. Dos 2284 discentes inseridos no RODA em 2015.2, desconsiderando os 319 cancelamentos permaneceram 1.965 discentes, dos quais apenas 25 concluíram o curso no prazo padrão do curso, conforme figura 2:

Figura 3 – Concluintes no prazo padrão do curso por período letivo



Fonte: Dados extraídos do SIGAA.

⁶⁶ Dos 265 participantes iniciais 52 participantes declararam não conhecer o esse regime e 45 declararam não terem sido inseridos, por isso tiveram sua participação finalizada, permanecendo 168 participantes do Curso de C&T/ECT.

Os dados apresentados na figura 2 indicam que, além dos cancelamentos já mencionados anteriormente, a imensa maioria dos estudantes permaneceu no curso mais tempo do que o esperado. Esse resultado pode se refletir na vida desses estudantes, na motivação com o curso e seu desempenho enquanto profissional, e ainda em altos índices de retenção, com conseqüente aumento das despesas para a instituição, relativas à manutenção desses estudantes por um tempo superior ao previsto.

Pode-se avaliar também, diante da perspectiva das particularidades do curso, que o Bacharelado em Ciências e Tecnologia é identificado como um curso de curta duração (curso com formação generalista, de primeiro ciclo, que antecede a formação acadêmico-profissional ofertada pelos cursos de segundo ciclo) e esse fator dificulta o processo de nivelamento dos discentes durante o prazo padrão do curso⁶⁷.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Regime de Observação do Desempenho Acadêmico se configura como uma ferramenta pedagógica que desde a sua regulamentação, cuja vigência iniciou no período letivo de 2014.1, não foi oficialmente avaliado de forma a confirmar sua adequação aos objetivos para os quais foi criado, como também indicar a necessidade de ajustes para seu melhor funcionamento. Logo, trata-se de um apoio institucional com informações que permaneciam no âmbito teórico, motivo pelo qual se desejou investigar sua realidade por meio de um diagnóstico do qual foram extraídas as considerações a seguir.

A princípio, muitos discentes afirmaram que as interferências em seus desempenhos acadêmicos podem ter tido origem antes do ingresso na instituição, por dificuldades em disciplinas do ensino médio que tenham relação com o curso atual, realidade para 73,2% dos participantes do Curso de C&T e 50% dos estudantes vinculados ao Curso de Pedagogia. E relatos evidenciaram que esses estudantes sentem falta de um acompanhamento desde o início do curso, e principalmente nesse período, quando a maioria expôs ter sido inserida no RODA, 62/36,9% no 2º período, e 37/22% igualmente nos 1º e 3º períodos do curso, totalizando 80,9% dos discentes inseridos nos 3 primeiros semestres do curso. Uma tendência já revelada por outros estudos e pesquisadores que associam esse quadro ao estágio de adaptação dos estudantes à nova dinâmica desse nível de ensino.

⁶⁷ No Curso de C&T o prazo padrão ou prazo médio é de 6 períodos letivos para o turno diurno (MT) e 7 períodos letivos para o turno noturno (N).

A falta de informação e de compreensão sobre o regime, as implicações na vida acadêmica e as alternativas para acompanhamento foram bastante mencionadas. A carência de informações e/ou de apoio parece ser sentida desde a inserção do discente no RODA, visto que muitos só perceberam essa condição em momentos posteriores a essa ocorrência, inclusive durante sua participação neste estudo, quando alguns alegaram não conhecerem o regime, ou não terem sido inseridos nele, embora tenham sido consultados apenas os estudantes nessa condição (tabela 10).

Igualmente, no caso específico do Curso de Pedagogia, compreende-se que a falta de conhecimento dos discentes sobre o regime pode estar associada à discordância no curso quanto à nomenclatura adotada para o referido apoio pedagógico (fato elucidado por um dos orientadores acadêmicos), de modo que, possivelmente, nome e sigla não são de comum conhecimento do corpo discente. Isso desperta a atenção para o alerta dado quanto ao uso depreciativo dessas terminologias, e isso pode incluir a conotação que também é dada ao próprio nome “regime”, como algo limitante. Esse entendimento (sobre o uso da nomenclatura) é reforçado pelas declarações dos orientadores acadêmicos que, em sua maioria, declaram que procuram e são procurados pelos orientandos para a realização das orientações e da coordenação do curso ao afirmar que o acompanhamento pedagógico é realizado durante todo o percurso formativo dos estudantes, se fazendo próxima a eles independente da condição na qual se encontram.

Além disso, muitos discentes desconheciam os procedimentos previstos para sua recuperação e os demais setores de apoio institucional (PROAE e CAENE/SIA) os quais podem ofertar os mais variados suportes, principalmente no que diz respeito à saúde mental dos estudantes, assunto presente em alguns depoimentos. Nesse contexto, adoecimento, angústia e pressão, foram os sentimentos mais apontados pelos participantes da pesquisa quanto à sua experiência com o RODA, e isso requer um olhar mais cuidadoso da instituição na busca de alternativas para minimizar essa situação.

Sob outra perspectiva, os orientadores acadêmicos demonstraram ao longo das suas contribuições, de uma forma geral, que o cumprimento irrestrito de todos os procedimentos previstos em normativa institucional para o referido regime é um desafio para os docentes, principalmente quando se está vinculado a muitas turmas (tabela 27) e com uma quantidade elevada de orientandos (tabela 29), circunstâncias que podem comprometer seu desempenho enquanto orientador e a qualidade da orientação realizada. Por exemplo, a realização e reuniões periódicas é realidade para 66,7% dos orientadores acadêmicos do Curso de Pedagogia, e uma atividade não realizada por 63,6% dos orientadores do Curso de C&T, um

curso com quantidade quase quatro vezes (3,9 vezes) maior de discentes que o primeiro, além de uma proporção nove vezes maior de estudantes inseridos no RODA, elevando a dificuldade do desenvolvimento dos procedimentos previstos em normativa institucional e abrindo espaço para reflexões em torno dessa realidade específica.

Ao avaliarem a compatibilidade entre docência e os procedimentos relativos ao RODA, conforme normativa institucional (tabela 46), o grupo que apoiou essa convergência justificou sua opinião através da análise da natureza das atividades, indicando conexão entre os papéis (docente e orientador acadêmico), enquanto a maioria que declarou que são atividades parcialmente compatíveis, considerou a quantidade de atribuições e o peso da junção das demandas. Em diferentes momentos a atividade obrigatória de análise das matrículas, ocorrida no período de férias acadêmicas, foi criticada. Convém destacar a importância desse procedimento para os orientandos em acompanhamento, uma vez que uma análise cuidadosa e colaborativa, ponderando anseios e limitações dos discentes, pode trazer resultados muito positivos para sua recuperação e seu crescimento, além de afastá-los da ocorrência do cancelamento do curso por desempenho acadêmico insuficiente. Como sugestão para esse inconveniente, um dos participantes recomendou a realização das orientações acadêmicas no final de cada período letivo, cujas estratégias se concentrariam principalmente às matrículas dos períodos posteriores.

Diferente dos sentimentos propagados pelo RODA entre os discentes, para os orientadores o regime representa “Apoio”, sentimento mencionado por 66,7% dos participantes do Curso de Pedagogia e 63,7% dos representantes do Curso de C&T. É a parte importante do olhar acolhedor que muitos orientandos esperam, mas que pode estar sofrendo interferência também da sobrecarga sentida pelos docentes/orientadores.

Ademais, um dos pontos de vista compartilhados entre orientandos e orientadores, e que para ambos exerce um forte impacto em suas posturas e em seus desempenhos, é a dimensão do relacionamento entre eles e o distanciamento sentido, de um modo geral, nessa relação, o que para alguns é causa de desmotivação, que afasta o desejo de procurar o outro. Já outro ponto de vista em comum parece sugerir uma alternativa a ser avaliada para minimizar essa dificuldade. Orientandos e orientadores também concordaram que o meio de comunicação utilizado entre eles tem influência sobre a participação dos estudantes nas orientações acadêmicas. Afirmação realizada pela maioria dos respondentes, representados por 45,2% dos discentes de C&T, 80% dos orientadores de Pedagogia e 50% dos orientadores de C&T (tabelas 21 e 41, respectivamente), sendo um ponto de partida para melhorias.

Nesse contexto, as coordenações dos dois cursos declararam que na necessidade de assumir as orientações acadêmicas, elas têm ocorrido por meio eletrônico para ambas, e no caso de C&T também presencialmente. O uso de recursos tecnológicos também foi declarado como realidade para os discentes, com a indicação majoritária do e-mail, opção selecionada por 53 (72,3%) discentes do curso de C&T (tabela 20). Nessa mesma conjuntura, o SIGAA foi a opção mais indicada dentre os orientadores desse mesmo curso (6/100%) e a segunda opção mais usada para os orientadores do Curso de Pedagogia (4/80%), que elegeram o atendimento presencial como o principal meio para realização das orientações (5/100%, tabela 40).

Consultados sobre outros meios de comunicação que poderiam auxiliar nas atividades do RODA, os discentes indicaram (possibilidade também de selecionar mais de uma alternativa) “Ambiente virtual de comunicação no SIGAA” (61,6%), “Notificação por e-mail” (61,6%) e “Aplicativo” (56,2%), reforçando o uso de novos recursos tecnológicos para melhorias que tornem os processos mais eficientes. O uso dos Sistemas Institucionais Integrados de Gestão - SIG caracterizam a organização e o desenvolvimento da UFRN, com forte uso da tecnologia nas atividades administrativas e acadêmicas. O SIGAA como sistema que engloba as atividades acadêmicas, ao fazer parte da rotina dos discentes, pode contribuir energicamente com acesso às informações relativas aos procedimentos do regime.

A reflexão em torno da influência do regime na trajetória acadêmica dos discentes demonstrou que, os resultados positivos de superação das limitações acadêmicas foram superiores aos cancelamentos dos vínculos dos discentes com o curso de graduação estudado, importante fator para as taxas de evasão da instituição, porém, diante dos dados coletados, não se pode afirmar que é resultado dos procedimentos relativos ao RODA.

No que se refere à integralização no prazo padrão do curso, de acordo com os dados extraídos do sistema acadêmico (SIGAA), constatou-se que a realidade da retenção no curso de C&T/ECT se mostrou bem elevada, um resultado preocupante e que deve ser analisado com mais cautela pela necessidade de cruzamento com outros dados. Além disso, o referido curso é de curta duração o que pode dificultar o nivelamento dos discentes dentro do prazo padrão estabelecido.

De um modo geral os resultados dessa pesquisa revelaram que a proposta do Regime se apresenta como uma importante alternativa de apoio institucional, sobretudo no que se refere ao cuidado com discentes em risco acadêmico, e ofertar para esse grupo uma orientação acadêmica individualizada e sistemática. Apesar de muitos discentes que vivenciaram essa experiência (106 - seção terciária 5.1.5) estarem satisfeitos, para a maioria (62 que relataram

insatisfação + 97 que não foram acompanhados - seção terciária 5.1.5) os benefícios esperados ainda não estão sendo alcançados. As declarações de orientandos, orientadores e da coordenação de C&T apontam para a apreciação de ajustes nas diretrizes e configurações atuais, e sugerem ponderar algumas questões indicadas reiteradamente, para que sejam alcançados os objetivos para os quais essa proposta pedagógica foi criada. Outrossim, diante das declarações apresentadas, principalmente pelos discentes, constata-se que a perspectiva absorvida pelos participantes se aproxima de uma visão distorcida da estratégia pedagógica estudada, destacando o caráter punitivo à frente do seu papel de apoio.

Por fim, o estudo realizado atendeu às expectativas ao diagnosticar o Regime de Observação do Desempenho Acadêmico, sinalizar potencialidades e fragilidades no atual modelo, elegendo tópicos importantes para avaliações de possíveis ajustes, e para a realização de novos estudos e investigações institucionais que possam elucidar elementos que ainda exigem maior detalhamento. Compreende-se que, nesse estudo foram selecionados cursos cujas dinâmicas são bem diferentes, tanto no que se refere à quantidade de estudantes vinculados quanto na proporção de estudantes no RODA. Nesse cenário, interpõe-se uma questão: as particularidades do Curso de C&T são suficientes para permitir um olhar institucional individualizado?

Assim, ao selecionar essas realidades extremas, o estudo se desenvolveu mediante vivências singulares, o que pode não representar a realidade institucional. Portanto, diante das questões elucidadas e dos resultados alcançados, acredita-se que outras pesquisas poderão alcançar esclarecimentos que incorporem mais conhecimento à temática estudada.

6.1 Propostas de intervenção

GERAIS

- **Institucionais:**
 - Elaborar um instrumento de avaliação contínua para o RODA;
 - Identificar os componentes curriculares com altos índices de retenção e analisar a relação desses resultados com os registros dos estudantes inseridos no RODA, sobretudo os que foram inseridos no regime por insucesso, pela segunda vez ou mais em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes, maioria das respostas registradas nesse estudo. Algo já previsto anteriormente em um dos encaminhamentos resultantes do Relatório REUNIU 2008-2012: “analisar e intervir nos altos índices de reprovações executadas por alguns docentes, visando

a sua redução com medidas pedagógicas e administrativas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 39);

- Promover meios de conscientização dos discentes sobre a importância da consulta frequente do histórico escolar, fornecendo esclarecimentos sobre as informações ali contidas, incluindo os registros referentes ao RODA. Essas orientações podem ser fornecidas nos momentos de acolhimento aos ingressantes, comumente promovidos pela coordenação do curso, como também pelos orientadores acadêmicos em oportunidades subsequentes.
- Considerando a realidade do Curso de C&T/CE, e/ou de outros cursos que se encontram em situação semelhante, avaliar a possibilidade de estruturar um novo formato de oferta para as orientações acadêmicas desse grupo de discentes. Como alternativa para minimizar a sobrecarga relatada pelos docentes, poderia-se avaliar a possibilidade de treinamento de um corpo técnico, o qual pode ser formado por técnicos administrativos envolvidos em atividades pedagógicas, como os Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), para atendimento de algumas demandas mais simples, as quais seriam previamente definidas. Para isso, seriam classificados os tipos de orientações acadêmicas disponibilizadas e, diante de alguma necessidade mais específica, encaminhar para o orientador acadêmico registrado no sistema acadêmico, por meio de agendamento (sugestão de nova funcionalidade no SIGAA). Dessa forma, muitas dúvidas poderiam ser esclarecidas sempre que necessário e o atendimento passaria a ser contínuo, considerando o horário de trabalho desse corpo técnico. Para esse formato, estabelecer-se-ia um local apropriado, o qual passaria a ser referência para esse apoio sempre que necessário, de forma a minimizar também relatos quanto ao baixo nível de conhecimento e informação.

- **Para os Docentes:**

- Realizar treinamentos com os docentes especificamente para o desempenho da função de orientador acadêmico, de forma que compreendam todos os procedimentos envolvidos e a importância de cada um deles. Por exemplo, o uso da bonificação de 20% no índice utilizado para ranquear os discentes que solicitaram matrículas em um mesmo componente curricular. Ao elevar as chances desses discentes por uma vaga podem contribuir para minimizar a retenção desses

em componentes curriculares muito concorridos. Realidade de componentes curriculares ofertados no primeiro nível (no período letivo de ingresso) os quais permanecem com reserva da maioria das vagas para os ingressantes;

- **Para os Discentes:**

- Elaborar uma cartilha simplificada sobre o Regime de Observação do Desempenho Acadêmico, a qual deverá ser disponibilizada no acolhimento ao estudante (durante cadastramento ou no próprio curso).

ATUALIZAÇÕES NO SIGAA

- **Institucionais:**

- Adotar novos meios de comunicação para facilitar diálogo entre orientandos e orientadores, tais como: ambiente virtual no SIGAA. Trata-se de um canal de comunicação direta entre orientando e orientador, com recurso para agendamento das orientações e campo próprio para registro de realização, ausências e justificativas. Essa proposta corrobora com o modelo proposto pelo Relatório REUNI 2008-2012, “definição de ferramentas computacionais, permitindo a interatividade entre as partes, o atendimento para orientação (agendamento, registro e visualização do histórico)” grifo nosso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 56);
- Espaço próprio para avaliações periódicas que possam contribuir com o aperfeiçoamento do apoio pedagógico e da ferramenta tecnológica.

- **Para os Docentes:**

- Disponibilizar ao orientador um histórico relativo apenas ao RODA de cada orientando, com descrição da trajetória do referido orientando;
- Permitir o acesso dos docentes um relatório dos seus orientandos com registro no RODA, com breve descrição das suas respectivas situações naquele momento, de forma a facilitar o planejamento das ações pedagógicas.

- **Para os Discentes:**

- Apresentação de Infográfico com informações gerais sobre o RODA e cujo texto indicaria a normativa que regulamenta o regime no primeiro acesso do discente no SIGAA, por meio do novo vínculo (considerando que alguns discentes já podem ter registro no sistema acadêmico por vínculo anterior), em razão da grande maioria dos discentes participantes desse estudo indicar que sua inserção nesse regime ocorreu nos primeiros períodos letivos do curso;
- Inserir no texto da advertência enviada a todos os discentes, no início de cada período letivo, sobre o cuidado com a realização de matrículas, uma observação sobre a importância de acompanhar os registros realizados no histórico escolar, sobretudo no que se refere ao RODA;
- Envio de e-mail, após cada novo registro relativo ao RODA, para o fornecimento de informações claras e objetivas sobre o regime, além de disponibilizar o link de direcionamento para normativa institucional disponibilizada no sistema acadêmico (acesso ao texto completo).

6.2 Limitações da pesquisa

- O uso da nomenclatura “Regime de Observação do Desempenho Acadêmico - RODA” pode ter limitado a participação dos discentes do Curso de Pedagogia/CE tanto na pesquisa, considerado a baixa adesão e participação, quanto nas questões relativas especificamente ao regime e à orientação acadêmica (por declararem falta de conhecimento sobre o tema, tiveram sua participação finalizada após o primeiro bloco de perguntas relativo ao perfil). Um dos orientadores acadêmicos declarou que essas terminologias não são bem aceitas e pouco usadas no curso. Portanto, levando em consideração os relatos dos orientadores acadêmicos sobre a procura dos discentes por orientação acadêmica e da coordenação sobre o acompanhamento pedagógico contínuo, acredita-se que esses orientandos vivenciam as mesmas experiências compartilhadas pelos demais participantes, mas não compreenderam o objeto de pesquisa. Talvez, a participação deles teria sido superior se questionados de outra forma;
- A avaliação sobre a influência do RODA na trajetória acadêmica dos discentes não contemplou comparativos de dados referentes à períodos com e sem o RODA, pois os

cancelamentos ocorridos no período avaliado foram em decorrência da atualização do Regulamento de Graduação, na qual foi contemplada o referido regime, não existindo outra referência anterior;

- O baixo índice de integralização curricular no prazo padrão do curso está diretamente associado ao desnivelamento dos estudantes, e quando ocorre no início do curso (a maioria dos discentes relatou inserção no regime nos primeiros períodos letivos do curso), pode ser responsável por uma reação em sequência que dificulta o cumprimento desse prazo. Considerando que alguns relatos dos discentes indicaram dificuldades na realização das matrículas em componentes curriculares, buscou-se extrair do sistema acadêmico (SIGAA) os dados relativos ao uso da bonificação de 20% no Índice de Eficiência Acadêmica - IEA do estudante (utilizado como critério de desempate para preenchimento de vagas nas turmas) para elevar as chances de concorrência por vaga. Contudo, a SINFO não pôde fornecer esses dados e justificou que não se trata de uma simples extração de dados, sendo necessária uma funcionalidade para processar essas informações, a qual já está sendo estudada, segundo relato;
- O contexto no qual uma parte importante desse estudo foi desenvolvida, período destinado à coleta dos dados, reconfigurou o planejamento inicial da pesquisa, e, conseqüentemente, interferiu no rendimento esperado. No que tange ao presente estudo, acredita-se que a pandemia da Covid-19, ao requerer a suspensão das atividades presenciais, como estratégia de distanciamento social, pode ter interferido também na participação da comunidade acadêmica, que diante de nova realidade e rotina, reduziu sua atenção aos meios de comunicação institucionais, pelos quais o contato para participação na pesquisa foi realizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima**: A sala de aula como um espaço do crescimento integral. N. 16. Petrópolis: Vozes, 2003. 63 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 46, n. 1, p.183-198, abr. 2012.

BEDANI, Marcelo. **Clima organizacional: investigação e diagnóstico: estudo de caso em agência de viagens e turismo**. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 7, ago. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 set. 2019.

BRASIL (Estado). **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil nº 1, de 05 de outubro de 1988**. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - 1988.. 1. ed. Brasília, DF: DOU, 05 out. 1988. Seção 4. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL (Estado). Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890. Cria a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos. **Decreto Nº 346, de 19 de Abril de 1890**. 1. ed. Brasília, RN: Coleção de Leis do Brasil, v. 1, p. 641. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-346-19-abril-1890-513750-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL (Estado). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, DF: DOU., 23 dez. 1996. n. 248, Seção 1, p. 1-9. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Portaria Mec Nº 438 de 28/05/1998**. 102. Brasília, DF: DOU, 01 jun. 1998. Seção 1, p. 5-5.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Lei no 10.861, de 14 de Abril de 2004**. 72. ed. Brasília, DF: DOU, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2004&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=160>>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.. **Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007**. 79. ed. Brasília, RN: DOU, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=96>>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Decreto no - 7.234, de 19 de Julho de 2010**. 137. ed. Brasília, DF: Dou, 20 jul. 2010. v. 1, Seção 1, p. 5. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/07/2010&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. 169. Brasília, DF: DOU, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/08/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=120>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal (Org.). **PNE em movimento: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI Nº 13.005/2014**. 2014a. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 21 out. 2019F.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação (Org.). **Balanco Social Seseu 2003-2014: A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. 2014b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/arquivos>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Institucional: Apresentação**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal (Org.). **FIES - Programa de Financiamento Estudantil: O que é o FIES**. 2019. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. (ed.). **Governo Digital**. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASÍLIA. Dilvo Ristoff. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Org.). **Educação Superior em Debate: Universidade e Compromisso Social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (inep/mec), 2006. 244 p.

BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. Governo Federal. **Histórico**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 21 out. 2019.

CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Meridional Ltda, 2006. 349 p.

CAMPOS, Isabella Araújo; MENDES, Wesley de Almeida. ANÁLISE DO EFEITO DO SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU) NO PERFIL SOCIOECONÔMICO, NA EVASÃO E NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES

NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). **Nucleus**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 111-126, 30 out. 2019. Fundação Educacional de Ituverava. <http://dx.doi.org/10.3738/1982.2278.3575>.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p.251-266, 2011.

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_art.s/pesquisia_social.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

CHAVES, Vanessa de Souza. **Evasão nos Cursos de graduação em Física, Matemática e Química da UFRN**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Gestão de Processos Institucionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21936>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 19. 2019, Florianópolis. **SISU OU VESTIBULAR?: COMO A FORMA DE SELEÇÃO IMPACTA NO PERFIL DOS INGRESSANTES E NA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSC - CAMPUS FLORIANÓPOLIS**. Florianópolis: Repositório Institucional Ufsc, 2019. 17 p. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201916?show=full>. Acesso em: 06 maio 2020.

COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis. **Acompanhamento Pedagógico: Uma Ação Preventiva contra a Retenção e a Evasão nos Cursos de Graduação da Furg**. Florianópolis: Repositório Institucional da Ufsc, 2012. 11 p. Disponível em:

<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/25914>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Brasil). Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior** Públicas Outubro. 1996. Disponível em:

<<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evacao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução Normativa nº 171, de 05 de novembro de 2013. **Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação**. Natal, RN, 05 nov. 2013. Disponível em:

<http://www.sistemas.ufrn.br/download/sigaa/public/regulamento_dos_cursos_de_graduacao.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

CORREIA, Tânia. **Insucesso Acadêmico no IST**. Lisboa. Gabinete de Estudos e Planeamento. Núcleo de Aconselhamento Psicológico. Instituto Superior Técnico. 2003.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CUNHA, Fabíola Pessoa da. Ética e autonomia na prática da orientação acadêmica no ensino superior. In: ROSÁRIO, José Orlando Ribeiro; FREIRE, Leonardo Oliveira. **Ética e inovação**. Natal: Motres, 2019. Cap. 5. p. 75-91.

DELANEZE, Taís. A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E A PRIMEIRA REFORMA EDUCACIONAL DO NOVO REGIME: DEMOCRACIA X EDUCAÇÃO POPULAR. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 7., 2006, Campinas. **Caderno de Resumos**. Campinas: Revista Histedbr, 2006. p. 1 - 14. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/T/Taís%20delaneze.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS ANOS 90. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 23, n. 80, p.234-252, set. 2002. Semanal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MÚLTIPLAS REGULAÇÕES E REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** . On-line: Rede Estrado, 2008. p. 1 - 29. Disponível em: <http://redestrado.org/?page_id=134>. Acesso em: 15 out. 19.

FALEIROS, Fabiana et al. USO DE QUESTIONÁRIO ONLINE E DIVULGAÇÃO VIRTUAL COMO ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS EM ESTUDOS CIENTÍFICOS. **Texto & Contexto Enfermagem**, São Paulo, v. 25, p.1-6, 24 out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n4/pt_0104-0707-tce-25-04-3880014.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

FERREIRA, Lydia Masako; FURTADO, Fabianne; SILVEIRA, Tiago Santos. Advisor-advisee relationship: the multiplier knowledge. **Acta Cirúrgica Brasileira**, [s.l.], v. 24, n. 3, p.170-172, jun. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-86502009000300001>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-86502009000300001&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 08 fev. 2019.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: De FHC a Dilma Rousseff (1995 - 2011). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 36, p.455-472, ago. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, [s.l.], v. 34, n. 71, p.299-307, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62654>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-299.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2010. 184 p.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2013. 122 p.

GUILHERME, Willian Douglas; SANTOS, Sônia Maria dos. O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 19, e053, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100204&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Oct. 2019. Epub May 23, 2019. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e053>.

GÜNTHER, H. (2003). Como Elaborar um Questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). UNB, **Laboratório de Psicologia Ambiental**, Brasília, DF. URL: <www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LIMA, Michelle Fernandes; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. O MOVIMENTO PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA NA DÉCADA DE 1960 NO BRASIL. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: SBHE, 5, 2008, Aracajú. Aracajú: SBHE, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/930.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

LIMA JUNIOR, Paulo et al. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: aval.pol públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157-178, mar. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100157&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002701431>.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/art.s/art_087.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2010. 297 p.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. 7. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2005. 112 p.

MELLO, Mariana Fernandes de. **A orientação acadêmica do curso de engenharia civil da escola politécnica da UFRJ**: um estudo avaliativo. 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Avaliação, Fundação Cesgranrio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Cap. 1. Disponível em:

<http://mestrado.cesgranrio.org.br/pdf/dissertacoes2014/28%20de%20Abril%20de%202014%20Disseratacao%20Mariana%20Mello_Turma%202012.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MELO, Kesia Cristine. **Escolha de curso e evasão universitária: análises a partir do sistema de seleção unificada**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão de Processos Institucionais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <[file:///U:/Fabiola/GPI/Escolha do curso e evasão universitária- KesiaCristineMelo_DISSERT.pdf](file:///U:/Fabiola/GPI/Escolha%20do%20curso%20e%20evasao%20universitaria-KesiaCristineMelo_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23112001-150126/pt-br.php>>. Acesso em: 12 out 2019.

PROPLAN (Natal). Ufrn (Org.). **Relatório de Gestão 2004**. 2005. Disponível em: <<https://www.ufrn.br/institucional/documentos>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica: Completo e Essencial para a Vida Universitária**. São Paulo: Avercamp Ltda, 2006. 222 p.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Tipos de Projetos: modelo de consultoria. In: ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração: Guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas Sa, 1999. Cap. 3, p. 71.

SANTOS, Izequias Estevam dos. Eventos acadêmicos e científicos. In: SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 10. ed. Niterói: Impetus, 2013. p. 196.

SAVIANI, Dermeval. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: MUDANÇAS E CONTINUIDADES. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p.4-177, 26 abr. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e et al . A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 37, n. 132, p. 641-659, Dzc. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

SPOSITO, Marília Pontes; BUENO, Belmira Oliveira; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de alain coulon. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 4, p. 1253-1268, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022017430400201>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1253.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

TINTO, Vincent. Through the Eyes of Students. **Journal Of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s.l.], v. 19, n. 3, p.254-269, 11 dez. 2015. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1521025115621917>. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1521025115621917?journalCode=csra>>. Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Ministério da Educação. **Programa de Acompanhamento ao Estudante da Unipampa**. 2012. Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/cap/divisao_apoio/programa-de-acolhida-e-acompanhamento-de-estudantes/>. Acesso em: 24 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (Rio Grande do Norte). Ministério da Educação (Org.). **Resolução N° 110/75**. 1975. Disponível em: <https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 06 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (Rio Grande do Norte). Ministério da Educação (Org.). **Projeto de Reestruturação e Expansão (REUNI/UFRN): RELATÓRIO 2008-2012**. 2013. Disponível em: <<http://reuni.ufrn.br/>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (Rio Grande do Norte). Ministério da Educação. **Institucional: Sobre a UFRN**. Disponível em: <<https://www.ufrn.br/institucional/sobre-a-ufrn>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (Rio Grande do Norte). Ministério da Educação (Org.). **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN: Novas Metas**. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI- Novas-Metas.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (Rio Grande do Norte). Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2018**. 2019a. Disponível em: <<https://www.ufrn.br/resources/documentos/relatoriodegestao/RelatoriodeGestao2018.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (Rio Grande do Norte). Ministério da Educação. **Plano de Gestão 2019 - 2023**. 2019b. Disponível em: <https://ufrn.br/resources/documentos/planodegestao/Plano_de_Gestao_2019-2023.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

WROBEL, Julia Schaezle et al. Orientação Acadêmica: entre a Teoria e a Prática. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** . Paraná: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2009. v. 1, p. 1 - 16. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ1373.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010. 224 p.

**APÊNDICE A – FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO ÀS COORDENAÇÕES DOS
CURSOS DE C&T/ECT E PEDAGOGIA/CE DA UFRN**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro(a) coordenador(a) de curso,

Este é um convite para participar da pesquisa “Desempenho acadêmico insuficiente: estudo sobre uma estratégia institucional para o acompanhamento pedagógico dos discentes”, sob a responsabilidade de Fabíola Pessoa da Cunha, estudante do Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais, na UFRN, com orientação da Prof.^a Dr.^a Cynara Carvalho de Abreu.

Esse estudo tem o objetivo de conhecer a realidade do Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA e avaliar seu impacto para o estudante com dificuldades na evolução da sua integralização curricular, para os orientadores acadêmicos e as respectivas coordenações de curso. Logo, sua opinião fundamentará dados que poderão contribuir com as políticas institucionais nessa dimensão.

É importante afirmar que, no que se refere à sua participação, serão garantidas a proteção dos dados e a confidencialidade. As informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, que abrangem a divulgação em congressos e publicações científicas, sendo preservado o seu anonimato.

Esse questionário é composto por 16 questões, das quais algumas são opcionais. O tempo médio de resposta é de aproximadamente 4 minutos.

Durante qualquer etapa da pesquisa você poderá encaminhar dúvidas à responsável pelo estudo, por meio do telefone (84)99902-7877, ou pelo e-mail roda.ufrn@gmail.com. Como também será possível retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso desista da sua participação.

Desde já agradecemos sua atenção e informamos que a última questão reserva um espaço para e-mail, caso queira receber os resultados da pesquisa (esse contato não identificará as respostas, apenas fará parte de uma relação isolada das demais informações).

Se concordar em participar da pesquisa, solicitamos que confirme sua autorização de uso das informações fornecidas, para fins acadêmicos, no campo abaixo.

Li o TCLE e concordo em participar da pesquisa, autorizando a divulgação das informações para fins acadêmicos desde que seja respeitado o meu anonimato.

() Sim

() Não

Inicialmente, vamos tratar de orientação acadêmica.

- 1- O curso dispõe de alguma ação interna de apoio pedagógico (desenvolvida exclusivamente pelo e/ou para o curso)?
 - a. Sim
 - b. Não (direciona para a pergunta número 5)

- 2- Identifique a(s) ação(ões) referida(s) na questão anterior.

- 3- A(s) ação(es) de apoio pedagógico descrita(s) anteriormente é/são direcionada(s) para algum público específico?
 - a. Sim
 - b. Não (direciona para a pergunta número 5)

- 4- Identifique a que público essa(s) ação(ões) está(ão) direcionada(s):

Agora, queremos compreender sua experiência com o RODA.

- 5- Quanto à definição dos orientadores acadêmicos:
 - a. Os orientadores acadêmicos são cadastrados para turmas inteiras
 - b. Os orientadores acadêmicos são cadastrados para grupos específicos de discentes
 - c. Os orientadores acadêmicos são cadastrados para discentes específicos, de forma aleatória
 - d. Os orientadores acadêmicos são cadastrados individualmente por discente e com base na necessidade dele(a)
 - e. Outro: _____

- 6- Quanto à identificação de orientadores acadêmicos no SIGAA:
 - a. Todos os discentes apresentam registro de orientadores acadêmicos
 - b. A maioria dos discentes apresentam registro de orientadores acadêmicos
 - c. Entre 50% e 70% apresentam registro de orientadores acadêmicos
 - d. Não observei esses dados
 - e. Outro: _____

- 7- Com base no art. 316 do Regulamento da Graduação, a coordenação tem assumido orientações acadêmicas?

Art. 316. A solicitação de matrícula em componentes curriculares, de trancamento de matrícula ou de suspensão de programa do estudante em regime de observação do desempenho acadêmico só é efetivada após deferimento pelo orientador acadêmico ou, na falta dele, pelo coordenador do curso.

Parágrafo único. O orientador acadêmico ou, na falta dele, o coordenador do curso deve discutir com o estudante o seu plano de matrícula e os pedidos de trancamento de matrícula ou suspensão de programa, presencialmente ou por meio eletrônico.

- a. Sim, principalmente por ausência de definição do(a) orientador(a) acadêmico(a)
 - b. Sim, principalmente por omissão do(a) orientador(a) acadêmico(a)
 - c. Não (direciona para a pergunta número 12)
 - d. Outro: _____
- 8- A coordenação tem assumido orientações acadêmicas com qual frequência?
- a. Nunca
 - b. Raramente
 - c. Às vezes
 - d. Muitas vezes
 - e. Sempre
- 9- Quando necessário assumi-la, a orientação ocorre, principalmente:
- a. Eletronicamente, por notificação do SIGAA (exemplo: durante período de matrículas)
 - b. Presencialmente, por solicitação do(a) discente para efetivação de procedimento no SIGAA
 - c. Presencialmente, por solicitação do(a) discente para exposição de alguma situação específica
 - d. Outro
- 10- Na necessidade de assumir atividades relativas ao RODA, a coordenação considera que as tem realizado:
- a. Tranquilamente, de forma muito satisfatória (direciona para a pergunta nº 16)
 - b. Tranquilamente, de forma satisfatória (direciona para a pergunta nº 16)
 - c. No limite, de forma pouco satisfatória
 - d. No limite, de forma insatisfatória
- 11- Qual(is) o(s) motivo(s) que fundamentam sua resposta anterior?
- 12- Você se sente preparado(a) para realizar as atividades de orientação acadêmica previstas na normativa institucional?
- a. Sim
 - b. Não
 - c. Parcialmente

Concluindo, gostaria de saber sua opinião sobre o apoio institucional disponibilizado por meio do RODA.

- 13- Você está satisfeito(a) com o modelo do RODA?
- a. Sim: _____ (direciona para a pergunta 15)
- b. Não: _____
- 14- Justifique sua resposta anterior.
- 15- De acordo com seu ponto de vista, há necessidade de alteração(ões) no RODA?
- 16- Existe algo que não foi contemplado nessa pesquisa, mas que você considera importante comentar?

Obrigada por sua valiosa contribuição!

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO AOS ORIENTADORES
ACADÊMICOS DOS CURSOS DE C&T/ECT E PEDAGOGIA/CE DA UFRN**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro(a) orientador(a) acadêmico(a),

Este é um convite para participar da pesquisa “Desempenho acadêmico insuficiente: estudo sobre uma estratégia institucional para o acompanhamento pedagógico dos discentes”, sob a responsabilidade de Fabíola Pessoa da Cunha, estudante do Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais, na UFRN, com orientação da Prof.^a Dr.^a Cynara Carvalho de Abreu.

Esse estudo tem o objetivo de conhecer a realidade do Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA e avaliar seu impacto para o estudante com dificuldades na evolução da sua integralização curricular, para os orientadores acadêmicos e as respectivas coordenações de curso. Logo, sua opinião fundamentará dados que poderão contribuir com as políticas institucionais nessa dimensão.

É importante afirmar que, no que se refere à sua participação, serão garantidas a proteção dos dados e a confidencialidade. As informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, que abrangem a divulgação em congressos e publicações científicas, sendo preservado o seu anonimato.

Esse questionário é composto por 27 questões, das quais algumas são opcionais. O tempo médio de resposta é de aproximadamente 10 minutos.

Durante qualquer etapa da pesquisa você poderá encaminhar dúvidas à responsável pelo estudo, por meio do telefone (84)99902-7877, ou pelo e-mail roda.ufrn@gmail.com. Como também, será possível retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso desista da sua participação.

Desde já agradecemos sua atenção e informamos que a última questão reserva um espaço para e-mail, caso queira receber os resultados da pesquisa (esse contato não identificará as respostas, apenas fará parte de uma relação isolada das demais informações).

Se concordar em participar da pesquisa, solicitamos que confirme sua autorização de uso das informações fornecidas, para fins acadêmicos, no campo abaixo.

Li o TCLE e concordo em participar da pesquisa, autorizando a divulgação das informações para fins acadêmicos desde que seja respeitado o meu anonimato.

Sim

Não

Inicialmente, desejamos conhecê-lo(a) enquanto docente.

- 1- Você já completou quanto tempo de serviço docente no ensino superior?
 - a. 1 – 5 anos
 - b. 6 – 10 anos
 - c. 11 – 15 anos
 - d. 16 anos ou mais

- 2- Qual o seu nível de escolaridade?
 - a. Especialização
 - b. Mestrado incompleto
 - c. Mestrado
 - d. Doutorado incompleto
 - e. Doutorado

- 3- Atualmente, em quantas turmas você leciona?
 - a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
 - e. Mais de 4 turmas

Agora, vamos compreender sua relação com o Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA.

- 4- Você tem conhecimento sobre os procedimentos e as ações previstas em regulamento para o RODA?
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Parcialmente

- 5- Quantos estudantes estão sob sua orientação?
 - a. Menos de 20 orientandos
 - b. Entre 20 e 40 orientandos
 - c. Entre 41 e 60 orientandos
 - d. Mais de 60 orientandos
 - e. Não sei ao certo quantos orientandos tenho (direciona para a pergunta nº 7)

- 6- Na sua opinião, qual o impacto dessa quantidade de orientandos em seu desempenho como orientador(a)?

Agora, vamos analisar o RODA com base nas diretrizes do Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação vigente.

- 7- São promovidas reuniões com os orientandos ao longo do período letivo?
- Sim
 - Não (direciona para a pergunta nº 9)
 - Às vezes
- 8- Durante esses atendimentos, são discutidas as causas e possíveis soluções para os problemas detectados?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 9- Os orientandos são alertados por você quanto ao risco de cancelamento do curso?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 10- Os orientandos são direcionados para mecanismos de reforço acadêmico sempre que necessário (exemplo: programa de tutoria ou monitoria)?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 11- É realizado acompanhamento junto aos professores dos componentes curriculares nos quais os orientandos estão vinculados?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
- 12- Observando-se alguma necessidade adicional (além do contexto pedagógico), são considerados os serviços da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e/ou da CAENE/SIA?
- Já encaminhei discente(s)
 - Já pensei, mas não encaminhei
 - Nunca observei essa necessidade
 - Nunca havia pensado nessa possibilidade

- 13- Na maioria das vezes, na minha relação com os meus orientandos, excluindo-se as análises obrigatórias indicadas pelo SIGAA (por exemplo matrícula e trancamento):
- Eu os procuro e também sou procurado(a)
 - Eu os procuro, mas não sou procurado(a)
 - Eu não os procuro e sou procurado(a)
 - Eu não os procuro e também não sou procurado(a) (direciona para a pergunta nº 18)
- 14- Nos casos em que você procurou os(as) orientandos(as), as orientações acadêmicas foram realizadas?
- Sempre
 - Quase sempre
 - Às vezes
 - Raramente
 - Nunca
- 15- Nos casos em que você foi procurado pelos(as) orientandos(as), as orientações acadêmicas foram realizadas?
- Sempre
 - Quase sempre
 - Às vezes
 - Raramente
 - Nunca
 - Nunca fui procurado(a)
- 16- Considerando o compromisso dos orientandos quanto à orientação acadêmica realizada, observo que:
- As orientações são seguidas pelos orientandos integralmente
 - As orientações são seguidas parcialmente
 - As orientações não são seguidas
 - Não tenho observado
- 17- Minha comunicação com os orientandos ocorre por meio da(s) seguinte(s) ferramenta(s): (Possibilidade de marcar mais de uma alternativa).
- Presencialmente
 - Pelo SIGAA
 - Por e-mail
 - Por aplicativo de mensagens
 - Outro: _____
- 18- Você considera que o meio de comunicação utilizado com os orientandos influencia na participação deles?
- Sim

- b. Não
- c. Talvez

19- De um modo geral, como você considera o interesse dos discentes nas orientações acadêmicas disponibilizadas:

- a. Alto
- b. Razoável
- c. Baixo
- d. Não participam

20- Na sua opinião, como deve ser a conduta de um orientando?

21- Você acredita que há relação entre o sucesso ou o fracasso acadêmico dos seus orientandos e o seu papel de orientador?

22- Você se sente preparado para a realização da orientação acadêmica prevista na normativa institucional?

- a. Sim
- b. Não
- c. Parcialmente

Concluindo, gostaria de saber sua opinião sobre o apoio institucional disponibilizado por meio do RODA.

23- Você considera que as atividades previstas para os orientadores acadêmicos no artigo 318 do Regulamento dos Cursos de Graduação são compatíveis com as atividades da docência?

- a. Sim: _____
- b. Não: _____
- c. Parcialmente: _____

24- Justifique sua resposta anterior.

25- O RODA refletiu em você qual(is) sentimento(s)? (possibilidade de selecionar mais de uma opção)

- a. Superação
- b. Apoio
- c. Decepção
- d. Pressão
- e. Raiva

- f. Angústia/medo
- g. Não significou nada
- h. Outro: _____

26- De acordo com seu ponto de vista, há necessidade de alteração(ões) no RODA?

27- Existe algo que não foi contemplado nessa pesquisa, mas que você considera importante comentar?

Obrigada por sua valiosa contribuição!

**APÊNDICE C – FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO AOS DISCENTES DOS
CURSOS DE C&T/ECT E PEDAGOGIA/CE DA UFRN**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro(a) discente,

Este é um convite para participar da pesquisa “Desempenho acadêmico insuficiente: estudo sobre uma estratégia institucional para o acompanhamento pedagógico dos discentes”, sob a responsabilidade de Fabíola Pessoa da Cunha, estudante do Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais, na UFRN, com orientação da Prof.^a Dr.^a Cynara Carvalho de Abreu.

Esse estudo tem o objetivo de conhecer a realidade do Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA e avaliar seu impacto para o estudante com dificuldades na evolução da sua integralização curricular, para os orientadores acadêmicos e as respectivas coordenações de curso. Logo, sua opinião fundamentará dados que poderão contribuir com as políticas institucionais nessa dimensão.

É importante afirmar que, no que se refere à sua participação, serão garantidas a proteção dos dados e a confidencialidade. As informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, que abrangem a divulgação em congressos e publicações científicas, sendo preservado o seu anonimato.

Esse questionário é composto por 38 questões, das quais algumas são opcionais. O tempo médio de resposta é de aproximadamente 5 minutos.

Durante qualquer etapa da pesquisa você poderá encaminhar dúvidas à responsável pelo estudo, por meio do telefone (84)99902-7877, ou pelo e-mail roda.ufrn@gmail.com. Como também, será possível retirar seu consentimento, caso desista da sua participação.

Desde já agradecemos sua atenção e informamos que a última questão reserva um espaço para e-mail, caso queira receber os resultados da pesquisa (esse contato não identificará as respostas, apenas fará parte de uma relação isolada das demais informações).

Se concordar em participar da pesquisa, solicitamos que confirme sua autorização de uso das informações fornecidas, para fins acadêmicos, no campo abaixo.

Li o TCLE e concordo em participar da pesquisa, autorizando a divulgação das informações para fins acadêmicos desde que seja respeitado o meu anonimato.

() Sim

() Não

Inicialmente, queremos conhecer sua realidade.

- 1- Qual a sua faixa etária?
 - a. Até 17 anos
 - b. De 18 a 20 anos
 - c. De 21 a 23 anos
 - d. A partir de 24 anos

- 2- Como você se define quanto ao gênero?
 - a. Feminino
 - b. Masculino
 - c. Transgênero
 - d. Prefiro não responder
 - e. Outro: _____

- 3- Considerando a classificação usada pelo IBGE, como você define a sua cor ou raça?
 - a. Branca
 - b. Negra
 - c. Parda
 - d. Amarela
 - e. Indígena
 - f. Prefiro não responder

- 4- Com quem você reside atualmente?
 - a. Pais
 - b. Esposo(a) e/ou filho(s)
 - c. Parente(s)
 - d. Amigo(s)
 - e. Sozinho(a)

- 5- Assinale a situação que melhor descreve sua situação:
 - a. Tenho matrícula ativa apenas neste curso, não trabalho e dependo financeiramente da família.
 - b. Tenho matrícula ativa apenas neste curso, trabalho e ajudo financeiramente a família.
 - c. Tenho matrícula ativa apenas neste curso, trabalho e me sustento financeiramente.
 - d. Possuo outro vínculo, como discente (p. ex.: outra graduação, curso técnico, especialização, mestrado, doutorado), não trabalho e dependo financeiramente da família.

- e. Possuo outro vínculo, como discente (p. ex.: outra graduação, curso técnico, especialização, mestrado, doutorado), trabalho e ajudo financeiramente a família.
- f. Possuo outro vínculo, como discente (p. ex.: outra graduação, curso técnico, especialização, mestrado, doutorado), trabalho e me sustento financeiramente.
- g. Outro: _____

É importante entender sua trajetória até aqui.

- 6- Em que estabelecimento de ensino cursou o ensino médio?
 - a. Escola Pública Estadual
 - b. Escola Pública Federal
 - c. Escola Privada
 - d. Escola Comunitária
 - e. Escola Filantrópica

- 7- Durante o ensino médio você teve alguma dificuldade em conteúdo(s) que se refletiu no curso superior em curso?
 - a. Sim, bastante
 - b. Sim, pouco
 - c. Não
 - d. Talvez

- 8- O Curso de Ciências e Tecnologia/Pedagogia/CE foi sua primeira opção no processo seletivo que determinou seu ingresso (neste curso)?
 - a. Sim (direciona para a pergunta nº 10)
 - b. Não

- 9- Qual foi sua primeira opção?

- 10- É sua primeira graduação?
 - a. Sim
 - b. Não

- 11- É estudante do turno:
 - a. Diurno
 - b. Noturno

- 12- Qual o principal motivo que o(a) levou a escolher este curso?
 - a. Número de vagas / baixa concorrência
 - b. Influência de amigos
 - c. Afinidade com o conteúdo das principais disciplinas
 - d. Carreira Profissional

e. Outro: _____

13- Você utiliza ou já utilizou alguma(s) das seguintes atividades acadêmicas não obrigatórias como reforço ou apoio para suas dificuldades acadêmicas? (possibilidade de selecionar mais de uma opção)

- a. Programa de Monitoria
- b. Programa de Tutoria
- c. Projeto de Iniciação científica
- d. Projeto de Extensão
- e. Estágio não obrigatório
- f. Nenhuma
- g. Não conhecia essas opções
- h. Outro: _____

Continuando, vamos compreender sua experiência com o RODA.

14- Qual o seu nível de informação sobre o Regime de Observação do Desempenho Acadêmico – RODA?

- a. Alto
- b. Razoável
- c. Baixo
- d. Não conheço (finaliza a pesquisa)

15- Você já foi inserido(a) no RODA?

- a. Sim
- b. Não (finaliza a pesquisa)

16- Como foi seu primeiro contato com o RODA?

- a. Orientações institucionais no início do curso
- b. Durante alguma solicitação no SIGAA condicionada ao visto do orientador(a) acadêmico(a) ou da coordenação do curso
- c. Consulta de observações no histórico escolar
- d. Após recebimento de advertência/notificação pelo SIGAA
- e. Após contato do(a) orientador(a) acadêmico(a) ou da coordenação do curso
- f. Outro: _____

17- Por qual(is) motivo(s) você foi inserido(a) no RODA? (possibilidade de selecionar mais de uma opção)

- a. Insucesso, pela segunda vez ou mais em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes
- b. Insucesso em metade ou mais da carga horária matriculada, caracterizado pelo IECH igual ou inferior a 0,5 no período letivo

- c. Integralização de metade ou menos da carga horária esperada em função do número de períodos letivos cursados, caracterizada pelo IEPL igual ou inferior a 0,5
- d. Não sei exatamente

18- Em qual período letivo você foi inserido no RODA pela primeira vez? (considerar o período letivo em que incidiu em uma ou mais das situações apresentadas na questão anterior)

- | | | | |
|----|----|----|-----|
| a. | 1° | f. | 6° |
| b. | 2° | g. | 7° |
| c. | 3° | h. | 8° |
| d. | 4° | i. | 9° |
| e. | 5° | j. | 10° |

19- Você esteve no RODA durante:

- a. 1 período letivo
- b. 2-3 períodos letivos
- c. 4-5 períodos letivos
- d. 6 ou mais períodos letivos

20- Você considera que seu desempenho acadêmico não foi satisfatório principalmente por:

- a. Dificuldades originadas no ensino médio
- b. Dificuldades em conciliar estudos e trabalho
- c. Problemas pessoais
- d. Problema(s) relacionado(s) à saúde
- e. Alta exigência do componente curricular
- f. Outro: _____

21- Durante sua trajetória, em algum momento você foi encaminhado(a) para algum dos serviços da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAE e/ou da Comissão de Apoio a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE, hoje Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA?

- a. Já fui encaminhado(a) e usei o(s) serviço(s)
- b. Já fui encaminhado(a), mas não usei o(s) serviço(s)
- c. Já pensei em ir, mas nunca fui encaminhado(a)
- d. Nunca senti essa necessidade
- e. Desconhecia essa possibilidade

22- Estando no RODA, você se sentiu motivado a buscar o nivelamento (cumprir todos os componentes curriculares até o nível correspondente ao número de períodos letivos cursados)?

- a. Não
- b. Sim, em decorrência do RODA

- c. Sim, por empenho individual
- d. Outro: _____

Agora, falaremos um pouco mais sobre orientação acadêmica no RODA.

- 23- Você tem orientador(a) acadêmico(a)?
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Não sei

- 24- Você conhece o(a) seu(a) orientador(a) acadêmico(a)?
 - a. Sim
 - b. Não

- 25- Durante o período em que você permaneceu no RODA, excluindo-se as análises obrigatórias indicadas pelo SIGAA (matrícula, trancamento e suspensão), você:
 - a. Procurou orientação acadêmica em algum momento e também foi procurado(a) em outro(s) momento(s)
 - b. Procurou orientação acadêmica em algum momento, mas não foi procurado(a) em outro(s) momento(s)
 - c. Não procurou orientação acadêmica, mas foi procurado(a) em algum momento (direciona para a pergunta nº 27)
 - d. Não procurou orientação acadêmica e não foi procurado(a) em nenhum momento (direciona para a pergunta nº 34)

- 26- No(s) caso(s) em que você procurou orientação acadêmica, você:
 - a. Foi atendido(a) pelo(a) orientador(a) acadêmico(a)
 - b. Foi atendido(a) pela coordenação do curso
 - c. Não houve retorno (direciona para a pergunta nº 34)

- 27- No (s) caso(s) em que você foi procurado, esse contato foi realizado:
 - a. Pelo(a) orientador(a) acadêmico(a)
 - b. Pela coordenação do curso
 - c. Nunca fui procurado para orientação acadêmica

- 28- Sua comunicação com o orientador ou a coordenação do curso ocorreu (possibilidade de selecionar mais de uma opção):
 - a. Presencialmente
 - b. Pelo SIGAA
 - c. Por e-mail
 - d. Aplicativo de mensagem
 - e. Outro: _____

- 29- Você considera que a ferramenta de comunicação com o orientador influenciou no seu resultado posterior?
- Sim
 - Não
 - Talvez
- 30- Você acredita que outros meios de comunicação poderiam melhorar os procedimentos e atividades do RODA?
- Aplicativo
 - Notificação por e-mail
 - Ambiente virtual de comunicação, no SIGAA
 - Não influenciaria
 - Outro: _____
- 31- Considerando o seu compromisso com a(s) orientação(ões) acadêmica(s) realizadas, você:
- Seguiu as orientações integralmente
 - Seguiu as orientações parcialmente
 - Não Seguiu as orientações
- 32- Com base na resposta anterior e no seu desempenho acadêmico, você entende que o resultado:
- Foi satisfatório
 - Não foi satisfatório
- 33- Na sua opinião, a(s) orientação(ões), em geral, foi(ram):
- Numerosas e essencial(is) para sua recuperação
 - Poucas, mas essenciais para sua recuperação
 - Numerosas, mas insuficientes para sua recuperação
 - Poucas e insuficientes para a recuperação
- 34- Na sua opinião, como deve ser a conduta de um orientador acadêmico?

Concluindo, gostaria de saber sua opinião sobre o apoio institucional disponibilizado por meio do RODA.

- 35- Você ficou satisfeito com essa ferramenta institucional de apoio pedagógico ao discente?
- Sim
 - Não
- 36- Qual (is) o(s) motivo(s) da sua insatisfação?

37- O RODA refletiu em você qual(is) sentimento(s)? (possibilidade de selecionar mais de uma opção)

- a. Superação
- b. Apoio
- c. Decepção
- d. Pressão
- e. Raiva
- f. Angústia/medo
- g. Não significou nada
- h. Outro: _____

38- O que você gostaria de relatar sobre o RODA que não foi perguntado?

Informe seu e-mail, caso queira receber os resultados da pesquisa.

Obrigada por sua valiosa contribuição!